



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

“ ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA – Um contributo para a Supervisão Pedagógica”

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro.

Maria das Dores da Silva Rodrigues Lumini de Oliveira

Porto

2011

RESUMO

A avaliação é um tema que tem vindo a merecer a atenção de todos. Ser bom professor, implica sem dúvida, ser capaz de avaliar e saber utilizar diferentes e adequados instrumentos de avaliação. Este estudo procura analisar que itens/dimensões e instrumentos de avaliação, são utilizados na Educação Pré-escolar e ver até que ponto eles contemplam as normativas do Ministério da Educação. Constatamos que um número reduzido de Educadoras de Infância conhece e utiliza alguns instrumentos de avaliação. No geral, as actividades e as aprendizagens são as dimensões mais contempladas na avaliação pelas Educadoras de Infância. As fichas/grelhas de observação e os registos gráficos são os instrumentos de avaliação mais utilizados. Muitas das dimensões/itens sugeridos pelo Ministério da Educação, estão ausentes nas práticas avaliativas das Educadoras.

Palavras-chave: Avaliação, instrumentos, Educação Pré-escolar, Jardim de infância.

ABSTRACT

The assessment is a topic that has deserved the attention of everyone. Being a good teacher undoubtedly implies being able to assess and to use different and appropriate evaluation tools. This study seeks to analyze what items /dimensions and evaluation tools are used in Pre-school and if they contemplate the guidelines of the Ministry of Education. We found that a small number of Kindergarden teachers know and use evaluation tools. In general, activities and learning are the dimensions in the evaluation that are more often contemplate in the evaluation used by Kindergarden teachers. The observation check list/grids and graphic records are the evaluation tools more often used. Many of the dimensions / items suggested by the Ministry of Education were missing from the evaluation practices Kindergarden teachers analyzed.

Keywords: Evaluation, instruments, Preschool, kindergarten.

AGRADECIMENTOS

São muitos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho de investigação e como tal, a todos o meu muito obrigada. Contudo, torna-se imperioso e justo que teça alguns agradecimentos mais individualizados.

Começo por agradecer à orientadora deste trabalho, Doutora Clara Craveiro, que sempre se mostrou disponível e esteve sempre presente em todo este processo dando-me força e estímulo.

Agradeço também à minha família que sempre me incentivou e fez questão de estar presente de forma activa neste meu percurso que nem sempre foi fácil.

Um obrigada especial aos meus filhos que, nos grandes momentos de desânimo me “empurravam” para a frente não permitindo que eu desistisse, fazendo sentir-me forte e capaz de levar a bom porto esta minha “nau”.

Ao Doutor João Gouveia que sempre se disponibilizou para ajudar, estando sempre pronto para ouvir e para dar o seu “bitate”.

Aos meus amigos e a algumas companheiras de luta que num espírito de inter ajuda e companheirismo “equilibraram” o barco nos momentos de maior turbulência.

A todos o meu muito, muito obrigada.

ÍNDICE

- Resumo	III
- Abstract	IV
- Agradecimentos	V
- Índice	VI
- Lista de abreviaturas	VIII
- Índice de quadros	IX
- Índice de figuras	X
- Índice de tabelas	XI
- Índice de gráficos	XII
- Introdução e designação do projecto	1
- Capítulo I – Fundamentação, razão de ser e objectivos	3
- Capítulo II – Revisão da literatura e enquadramento teórico	7
1. A Educação de Infância em Portugal	7
1.1. A evolução da Educação de Infância em Portugal	7
1.2. Os pilares que sustentam a Educação Pré escolar.....	10
1.2.1. Lei - Quadro da Educação Pré escolar.....	10
1.2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré escolar.....	11
1.2.3. O Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.....	14
1.2.4. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.....	16
2- O papel da Supervisão na escola de hoje.....	18
3- Avaliação	
3.1. Conceito de avaliação.....	22
3.2. Formas de avaliar.....	24
3.3. Dimensões a avaliar.....	27
3.4. Tipos de avaliação.....	31
3.5. Enquadramento normativo da avaliação na Educação Pré-escolar tendo em conta os momentos chaves da avaliação: o quê, onde, como, quando e porque avaliar.....	35
3.6. A avaliação na Educação Pré escolar	41

3.7. Instrumentos de avaliação.....	44
- Capítulo III. Metodologia de investigação	
1. Amostra	62
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	62
3. Método de abordagem.....	63
4.Procedimentos	
4.1.Procedimentos éticos.....	65
4.2. Procedimentos metodológicos	66
4.3.Procedimentos estatísticos	66
- Capítulo IV – Resultados	
1. Descrição dos dados recolhidos.....	68
2.Análise dos dados e síntese dos principais resultados.....	92
- Capítulo V – Considerações finais.....	97
Referências bibliográficas.....	103
Referências legislativas.....	106
Sites consultados.....	107
- Anexos	
- Índice de anexos	

LISTA DE ABREVIATURAS

CP- Conselho Pedagógico

COR - Child Observation Record

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EEA – Escala de empenhamento do adulto

EEC- Escala de envolvimento da criança

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale

TARGET – Ficha de observação das oportunidades educativas das crianças

ITERS – Infant and Toddlers Environment Rating Scale

MAPEPE – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar

OCPEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PCG- Projecto curricular de grupo

PE- Projecto Educativo

PEDEI – Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância

PIP – Perfil de Implementação de Programa

Q- Questionário

SPSS - Statistic Package Social Science

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1: Modelos de avaliação.....	24
Quadro nº 2 : O que se avalia.....	36
Quadro nº 3: Onde se avalia.....	37
Quadro nº 4: Quando se avalia.....	37
Quadro nº 5: Quem avalia	38
Quadro nº 6: Porque se avalia.....	39
Quadro nº 7: Como se avalia.....	40
Quadro nº 8: O portefólio e a sua lógica de avaliação.....	58
Quadro nº 9: Diferenças entre portefólio e dossiê.....	59
Quadro nº 10: Inquéritos entregues e recebidos.....	68
Quadro nº 11: Caracterização da amostra por Agrupamento.....	70
Quadro nº 12: Percentagem de conhecimento de literatura sobre Instrumentos de avaliação em relação à idade, situação laboral e tempo de serviço	74
Quadro nº 13: Itens/dimensões que devem ser alvo de avaliação em contexto de Jardim de Infância.....	76
Quadro nº 14: Número de dimensões/itens que cada educadora avalia.....	77
Quadro nº 15: Instrumentos mais conhecidos das inquiridas.....	79
Quadro nº 16: Nº de instrumentos de avaliação utilizados pelas inquiridas e quais os mais referenciados.....	80
Quadro nº 17: Quadro comparativo entre o conhecimento que as Educadoras dizem ter e o efectivo conhecimento que têm sobre os diferentes instrumentos de avaliação.....	83
Quadro nº 18: Características mencionadas por cada inquirida sobre o Portefólio.....	85
Quadro nº 19: Tipo de características mais mencionadas sobre o Portefólio...86	
Quadro nº 20: Considerações sobre o uso do portefólio.....	87
Quadro nº 21: Nº de inquiridas que responderam a todos os pontos que as nossas questões colocavam acerca de cada um dos instrumentos de avaliação.....	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1: Caracterização da amostra e de grupo de trabalho.....	69
Figura nº 2: Caracterização da amostra em termos de formação.....	72
Figura nº 3: Caracterização da amostra em termos de participação em acções de formação e conhecimento de literatura sobre instrumentos de avaliação.....	73
Figura nº 4: Caracterização da amostra relativamente ao conhecimento dos vários instrumentos de avaliação.....	81

ÍNDICE DE TABELAS:

Tabela nº 1: Tabela de qui quadrado relativa à realização de formação global e à realização de acções de formação e conhecimento de literatura sobre instrumentos de avaliação.....	74
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Justificação para a utilização dos instrumentos de avaliação utilizados.....	88
Gráfico nº 2: Justificação para a utilização de um só instrumento de Avaliação.....	89
Gráfico nº 3: Responsabilidade da construção do instrumento de avaliação aprovado pelo Conselho Pedagógico	89
Gráfico nº 4: Percentagem de concordância com o instrumento de avaliação proposto pelo Conselho Pedagógico.....	90

INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJECTO

Este trabalho de investigação destina-se à conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica cujo tema é “ Estudo sobre a Avaliação em contexto de Jardim de Infância - um contributo para a Supervisão Pedagógica”.

O trabalho encontra-se dividido por capítulos e cada capítulo subdividido por pontos. No primeiro capítulo faz-se a apresentação e justificação do objecto de estudo o qual se prende com a importância da avaliação em contexto de Jardim de Infância. Procura-se saber quais os instrumentos de avaliação utilizados pelas Educadoras de Infância e perceber de que forma eles respondem aos aspectos que devem ser tidos em conta na avaliação na Educação Pré-escolar e que o Ministério da Educação refere como aspectos a considerar na avaliação, tentando em simultâneo identificar que dimensões/ itens valorizam os instrumentos de avaliação e perceber se, os instrumentos de avaliação utilizados pelas Educadoras de Infância, valorizam mais os processos do que os resultados de aprendizagem, ou se valorizam ambos.

No segundo capítulo, faz-se a apresentação do corpo teórico no qual é abordado a evolução da Educação de Infância em Portugal, os pilares que a sustentam, dissecando-se posteriormente o conceito, as formas e as dimensões a contemplar na avaliação, seguindo-se o enquadramento normativo de todos os documentos que sustentam a Educação Pré-escolar. Ainda neste capítulo iremos debruçar-nos sobre diferentes instrumentos de avaliação que se podem utilizar no contexto de Jardim de Infância e faremos uma pequena abordagem ao papel que a Supervisão, em relação à avaliação, poderá desempenhar na escola de hoje, com vista à requalificação de todos que nela, directa ou indirectamente, têm um papel a desempenhar.

No capítulo III, explicamos a metodologia utilizada, apresentando e justificando os métodos e as técnicas, assim como a caracterização da população alvo do nosso estudo.

No capítulo IV apresentamos a análise e síntese dos principais resultados.

O término deste trabalho é apresentado no último capítulo (V), no qual apresentamos as conclusões a que chegamos com este estudo.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJECTIVOS.

No sentido de uniformizar instrumentos de avaliação e normas de orientação cada vez mais adaptados ao contexto, especificidade e complexidade do trabalho da Educação Pré-escolar, procura-se com este trabalho conhecer os diferentes instrumentos de avaliação usados pelas Educadoras de Infância e tentar saber as diferentes dimensões que eles avaliam.

Avaliação é sem dúvida um conceito polissémico o que pressupõe definições divergentes de autor para autor. Segundo Zabalza a avaliação é considerada por uns como o *“diabos” da esfera educativa e por outros..., a peça chave do sistema instrutivo*. (Zabalza, 1992:219). Zabalza refere mesmo que, para se ser um bom professor *“...tem que se ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo reportório de técnicas para as efectuar”*. (Zabalza, 1992:219).

A complexidade da avaliação reflecte-se ainda mais na Educação Pré-escolar, uma vez que as crianças ainda se encontram no início do processo de aquisição das suas competências fundamentais, o que não permite usar práticas e instrumentos habitualmente utilizados noutros níveis de ensino.

As Educadoras de Infância têm algumas preocupações no que concerne à avaliação adensando-se estas, quando a estas profissionais lhes é solicitado que transformem em números as aprendizagens das crianças (de uma forma genérica, sucesso e insucesso). À DGIDC, acerca desta matéria têm chegado vários pedidos de esclarecimento:

“- As solicitações dos Conselhos Executivos e Pedagógicos dos Agrupamentos no que respeita à avaliação das competências básicas do desenvolvimento das crianças em idade pré escolar

- A necessidade sentida pelos educadores de adequar o processo educativo e reformular os projectos curriculares;

- Às solicitações relativas à avaliação individual de cada criança que transita da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo.” [/http://www.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx](http://www.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx)

Os directores dos Agrupamentos de Escolas vivem em função de estatísticas e estão constantemente a “pedir” números, mostrando mesmo uma

grande dificuldade em compreender que, embora sejam importantes os resultados finais das aprendizagens dos alunos, muitos mais parâmetros há que ter em conta na avaliação, principalmente neste nível educativo.

Na Educação Pré-escolar a avaliação pauta-se por

“... uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” [/http://www.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx](http://www.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx)

A especificidade da Educação Pré-escolar não é compreendida por todos, gerando por vezes desencontros entre os órgãos intermédios (Direcções de Agrupamentos de Escolas) e os que estão a trabalhar no terreno (Educadoras de Infância). O que caracteriza a especificidade da Educação Pré-escolar está a ser adulterada. É necessário as Educadoras de Infância munirem-se de instrumentos de avaliação adequados e específicos à avaliação em contexto de Jardim de Infância e não se deixarem influenciar por uma avaliação unicamente preocupada com aprendizagens/resultados. Aqui, os docentes com formação, nomeadamente ao nível da Supervisão pedagógica, poderão desenvolver um papel fundamental não só no que concerne à clarificação de aspectos específicos e pedagógicos da Educação Pré-escolar, como também poderão criar uma comunidade reflexiva e aprendente. Esta ideia de comunidade reflexiva e aprendente, é defendida, entre outros autores, por Craveiro (2007), considerando-se que ela é fundamental à própria organização e funcionamento da escola, nomeadamente ao estudo dos instrumentos de avaliação mais adequados à avaliação em contexto de Jardim-de-infância. A supervisão é vista, não só em função do desempenho do professor, mas também em função do próprio funcionamento da escola. Glickman citado por Formosinho defende que,

“ ... a supervisão pode ser pensada como a função que aproximamos elementos descontínuos do ensino eficaz (isto é, desenvolvimento individual) numa eficácia que se generalize a toda a escola (desenvolvimento da equipa técnica). A supervisão deve criar o elo entre as necessidades individuais do professor e os objectivos escolares, uma função que não acontece por acaso”. (Formosinho 2002:34)

A Supervisão e aqueles que adquiriram, ou venham a adquirir, conhecimentos acerca dela, deverão assim conduzir todos a uma análise e reflexão,

que implica que todos colaborem e cooperem, onde as diferentes formas de pensar, os diferentes conhecimentos e as diferentes experiências de vida, confluam numa mais-valia que conduza todos à excelência. Formosinho defende assim que

“ A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados: a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção de qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar” (Formosinho 2002:12)

Como tal torna-se imperioso ver a supervisão com outros olhos *“...pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re) qualificação.”* (Formosinho, 2002:14). Penso que este papel pode e deve ser desenvolvido por nós, especializados em Supervisão Pedagógica, neste momento de grande agitação e de desencontros que se vivem em algumas escolas. Sendo a avaliação um dos aspectos que mais dúvidas suscitam, sublinhamos a importância deste estudo pois, acreditamos que ele constituirá um contributo para o reencontro e requalificação da própria Educação Pré-escolar.

A importância da Educação Pré-escolar revê-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCPEPE), quando referem o quanto é fundamental e indispensável que na Educação Pré-escolar *“... se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender”* pois ela é tida como *“... a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”*, (Ministério da Educação, 1997:15) ou seja, ela é considerada como sendo o local onde por excelência se criam os alicerces para uma educação sólida ao longo da vida, sendo o seu grande objectivo *“contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens”* (Ministério da Educação, 1997:17).

Por tudo o que foi referido, pensamos ser fundamental que a Educadora de Infância utilize instrumentos abrangentes que lhe dêem o máximo de dados necessários a uma avaliação de qualidade que regule a prática educativa do

educador e, conseqüentemente, ajude as crianças a tomarem consciência das suas capacidades, dificuldades e a forma de as ultrapassar.

Este trabalho estrutura-se então a partir da seguinte pergunta de partida:

- Serão os instrumentos utilizados por Educadoras de Infância, os mais adequados à avaliação em contexto de Jardim de Infância?

Tendo em conta as razões atrás enumeradas, pretendemos com este trabalho:

- Constatar se as Educadoras de Infância conhecem os instrumentos mais adequados à avaliação em contexto de Jardim de Infância.
- Perceber se os instrumentos de avaliação que as Educadoras de Infância utilizam, respondem a todos os itens/dimensões que devem ser tidos em conta na avaliação na Educação Pré-escolar e de acordo com o que o Ministério da Educação refere como aspectos a considerar na avaliação.
- Perceber se os instrumentos de avaliação utilizados pelas Educadoras, valorizam mais os processos do que os resultados de aprendizagem ou, se valorizam ambos.

É no sentido de conhecer os instrumentos de avaliação, os itens/dimensões, alvo de avaliação e as normas de orientação, que realizamos este trabalho que, certamente, contribuirá para que haja maior qualidade nos nossos Jardins de Infância e conseqüentemente, permitirá não só melhorar as práticas das Educadoras de Infância, como melhorar os objectivos propostos para as crianças deste nível de ensino.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO.

1. A Educação de Infância em Portugal

A escola de hoje é sem dúvida muito diferente do que era no passado e muito se espera dela num futuro, que se deseja, o melhor possível.

Preconizamos que, o que referiu Carlinda Leite, tendo como referência o relatório da Unesco sobre a educação para o séc. XXI, e que “...aponta como princípios organizativos da educação quatro pilares, que se articulam entre si, e que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros, para aprender a ser”(Leite, 2000:57) seja, o mais breve possível, uma realidade em todo o sistema educativo português, especialmente na Educação Pré escolar.

1.1.A evolução da Educação de Infância em Portugal

O primeiro Jardim de Infância que surgiu em Portugal foi em 1882, altura em que a maioria da população era analfabeta e em que a classe média teimava em se educar. Foram muitos os pedagogos que se dedicaram à educação dos mais novos e de entre muitos destacaríamos: João de Deus, que desenvolveu um método de iniciação à leitura: José Augusto Coelho, o qual desenvolveu um programa para a educação infantil e Irene Lisboa, inspectora das classes infantis oficiais. (Vasconcelos, 2000).

Nóvoa refere que (s/d:109) “...o ensino oficial é uma criação da República, que transforma em projecto legal a preocupação social com a pequena infância e com o seu enquadramento educativo”. Na realidade se nos primeiros anos da República se investiu no ensino infantil oficial, a partir de 1926, com o Salazarismo, a Educação de Infância é extinta, passando a responsabilidade da educação das crianças para as mulheres e mães de família “...surge nova

linha de rumo, que vai conduzir, na prática, à extinção do ensino infantil oficial” (Nóvoa, s/d:109).

É na década de 1960 que, e ainda segundo Nóvoa, (s/d:109) que se

“...tende a valorizar uma lógica educativa (estabelecimentos de ensino infantil particular) em detrimento de uma lógica assistencial (instituições públicas ou privadas com funções de protecção à infância ” Definem-se assim “... propostas claras no sentido de generalizar e oficializar a educação pública pré escolar” assegurando uma educação para todos “tão precoce quanto possível”

Segundo Nóvoa, (s/d:109) Veiga Simão em 1973 *“...procura pôr em prática o principio de que “ a expansão do sistema educativo traduz-se e suporta-se, basicamente na institucionalização da educação pré escolar, ainda que facultativa”*. É contudo a revolução de Abril que vai abrir caminhos a uma política sócio educativa global, sustentada com a publicação da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro, a qual cria um sistema público de Educação Pré escolar.

Em 1978 dá-se um grande incremento à Educação Pré-escolar com a criação da rede pública dos Jardins de Infância do Ministério da Educação, culminando com a publicação em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se insere a Educação Pré-escolar, como fazendo parte deste sistema.

Com a publicação da Lei - Quadro para a Educação Pré-escolar, Lei nº 5 /97, a Educação Pré-escolar começa a dispor de um quadro legislativo próprio que reconhece o princípio da tutela pedagógica única, como competência do Ministério da Educação. Esta Lei - Quadro da Educação Pré-escolar preconizava objectivos não só ligados ao desenvolvimento intelectual, como também ao desenvolvimento sócio emocional e, essencialmente, preconizava uma correcção de assimetrias sociais e uma igualdade de oportunidades. Segundo Constança Paul e António Fonseca, a Educação Pré-escolar, no âmbito do Ministério da Educação tinha duas grandes finalidades:

“ Favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio culturais no acesso ao sistema escolar”. (Paul e Fonseca, 2000:75).

O ensino Pré-escolar vive assim até 1997 um pouco por conta própria de cada Educador de Infância, pois era o único subsistema educativo em Portugal que não tinha indicações/orientações curriculares pelo que, a discrepância

entre princípios/objectivos e finalidades era muita, o que contribuía para desvalorizar a sua componente educativa.

Foi sem dúvida no século XX que a Educação Pré-escolar assumiu um papel importante na sociedade pelo que, muitos denominam este século como o século da infância. Segundo Maria de Lurdes Rodrigues numa entrevista dada ao jornal Expresso a 7 de Setembro de 2009, a percentagem de crianças a frequentarem a Educação Pré-escolar em 2009, era de 95%. Apesar de ser já elevada a percentagem de crianças a frequentá-la, é pena que ela continue a não ser obrigatória, tendo em conta que a Educação Pré-escolar é considerada não só como uma necessidade social, como também algo fulcral para o desenvolvimento da criança. *“Tem-se reconhecido, cada vez mais, a importância da aprendizagem inicial, tanto como um direito quanto porque muitos acreditam que ela possa melhorar o subsequente desempenho académico”.* (Dahlberg, 2003:9).

Ribeiro (2004:48) citando (Dewey, 1902, in Machado & Gonçalves, 1991:129) diz que no século XX, a criança torna-se o centro das atenções (atenções estas até aqui centradas no professor), passando a criança a ser *“... o ponto de partida, o centro, o fim” da acção pedagógica, pelo que “todas as matérias hão-de estar ao serviço do seu desenvolvimento...”*

O papel do educador de Infância é sem dúvida de extrema importância pois, segundo Ernesto Campos

“O Educador de Infância assume-se como mediador de uma acção educativa planeada e consciente porque não é a brincar com números que se aprende a contar, quando chegar para isso o momento sensível. Descobrir esse momento sensível; ajudar a sentir o espaço e o tempo; a desvelar o milagre de ver, sentir, tocar; a confrontar-se com o outro como igual e como diferente; a interiorizar regras de conduta, mitigando o egocentrismo espontâneo; a autonomizar-se aprendendo a ter, a ser, estar, fazer, criar, saber, - eis a tarefa do Educador de Infância” (Campos, 2000:19)

Para terminar o século, em 1997, são emanadas pelo Ministério da Educação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCPEPE), as quais, só por si, se revestem de algo inédito em Portugal. Habitados ao termo “programa” o termo “curricular”, designação mais frequente na literatura anglo saxónica e relacionada com uma tradição de sistemas educativos descentrali-

zados, suscitou desde logo, algo de novo e inovador, pois não havia prescrições nacionais em termos de conteúdos a aprender. Para que não restassem dúvidas, nas próprias OCPEPE pode ler-se que elas

“...constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional da Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.” (Ministério da Educação, 1997:15)

AS OCPEPE tornaram-se assim num documento de crucial importância, que sendo institucional não é contudo prescritivo e que vem oferecer ao educador a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e construir o seu próprio currículo.

1.2.Os pilares que sustentam a Educação Pré-escolar

Há um conjunto de documentos normativos que enunciam as regras pelas quais a Educação Pré-escolar se deve reger e que nós vamos tentar analisar de seguida. Segundo o Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011

“As principais orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-Escolar estão consagradas no Despacho nº 5220/07 de 4 de Agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e no Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar). As orientações neles contidas articulam-se com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), devendo também ter em consideração as Metas de Aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar.”

1.2.1.Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

Como já atrás foi referenciado, a Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5 de 10 de Fevereiro de 1997, consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986, (a qual estabelecia o quadro geral do sistema educativo)

reconhecendo o princípio da tutela pedagógica única, como competência do Ministério da Educação e direccionada unicamente para a Educação Pré-escolar. Nela são traçados: os objectivos gerais e organizacionais; os princípios gerais pedagógicos; define o tipo de estabelecimentos integrados na rede de Educação Pré-escolar; define a administração, gestão e regime de pessoal; o tipo de protocolos e apoios de formação e animação que apoiará e incentivará e define ainda, os critérios de avaliação e inspecção a estes estabelecimentos.

A Lei - Quadro para a Educação Pré-escolar no seu artigo segundo, (1997:1), considera a Educação Pré-escolar como sendo

“... a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Esta Lei - Quadro para a Educação Pré-escolar vem assim estabelecer o carácter educativo e a especificidade da Educação Pré-escolar, consagrando-a como a primeira etapa da educação básica, ao mesmo tempo que lhe confere um espaço próprio no panorama educativo nacional.

1.2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As OCPEPE constituem um documento inovador e revolucionário que surge pela constatação da necessidade de se uniformizar e melhorar as práticas das Educadoras de Infância, conferindo assim uma certa uniformidade à Educação Pré-escolar. Teresa Vasconcelos (1997:16), quando da publicação das OCPEPE, referia que estas eram *“...“pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua “coerência profissional”, permitindo uma “...maior afirmação social da educação pré-escolar”.* Como refere Craveiro e Formosinho para que possamos melhor compreender, descrever e interpretar as práticas dos professores as OCPEPE, constituem uma mais-valia na medida em que contribuíram para a

“...uniformidade do grupo profissional: comunicação entre professores e outros intervenientes da educação da criança: aferir critérios de actuação servindo de referência para a prática, guias, orientar e organizar o processo educativo: regular a qualidade dos serviços de Educação Pré-Escolar: efectivar a articulação com o

Ensino Básico e ajudar a dar continuidade ao processo educativo: qualidade das práticas educativas e do fortalecimento da sua imagem sócio profissional: dar visibilidade ao trabalho que realizam: valorizar, elevar o estatuto e fazer reconhecer o professor socialmente: incrementar a comunicação entre os profissionais de educação, pais, direcções de outros estabelecimentos e outros intervenientes no cenário educativo: afirmar que a sua actividade é complexa e que actuam orientadas para um saber específico: unir os profissionais.” (Craveiro e Formosinho, 2002:23),

Após uma análise pormenorizada às OCPEPE podemos verificar que na primeira parte surgem os objectivos gerais, onde estão descritas as várias orientações da prática profissional do Educador. Na segunda parte, a organização do ambiente educativo, o qual deve ser organizado de forma planeada e reflectida, tendo em conta que a qualidade da acção educativa, depende da forma como ele foi organizado. Por fim, surgem as áreas de conteúdo que correspondem a campos de aprendizagem, não devendo estas aprendizagens serem vistas de forma estanque, mas sim de modo articulado, numa perspectiva globalizante.

As OCPEPE caracterizam-se essencialmente por constituírem um conjunto de orientações para o educador. Os educadores passaram assim a ter nas OCPEPE uma referência explícita para a sua prática e modelo educativo.

As OCPEPE diferenciam-se assim de um programa, não só por não serem prescritivas, como pela possibilidade que dão ao educador de fundamentar as suas opções educativas, tendo em conta não só o seu próprio modelo curricular, como o contexto social da criança e, conseqüentemente, a própria criança. As OCPEPE não estabelecem conteúdos nem objectivos gerais nem específicos, constituindo assim “*uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças [...] [incluindo] a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.*” (Ministério da educação, 1997: 13).

A Educação Pré-escolar, encarada por todos como a primeira etapa da educação básica, sai assim, com esta publicação, reforçada na medida em que:

- Aproxima o Pré-escolar do 1º ciclo do Ensino Básico.
- Contribui para melhorar a qualidade da Educação Pré-escolar dando-lhe, por isso, maior visibilidade.

- Dignifica o estatuto das Educadoras de Infância.
- Melhora a participação e a comunicação entre os seus pares (Educadoras, Pais e comunidade).

As OCPEPE são claras e explícitas em relação à importância que se deve dar à criança, reconhecendo-a como sujeito activo de todo o processo educativo em que deve haver uma construção articulada do saber.

Teresa Vasconcelos (1997,18) refere também que,

“A criança, cada criança, é mais do que um mero produto de uma teoria de desenvolvimento ou de uma análise sociológica, cada criança é um projecto de futuro. Por isso, serão então os objectivos da educação pré-escolar a nossa visão do futuro, a verdadeira fonte do currículo, o horizonte amplo que nos inspira.”

Aposta-se assim na relação entre desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis em que a criança é o sujeito central do processo educativo, numa perspectiva facilitadora e necessária à continuidade e sucesso educativo. O educador deverá ter em consideração os objectivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativa, bem como as áreas de conteúdo, as quais se encontram organizadas em três grandes grupos: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; e Expressão/Comunicação. (Ministério da Educação, 1997:14). Não esquecer que estes três grupos formam um todo pelo que não podem ser trabalhados isoladamente, devendo ser vistos e trabalhados de forma articulada. A sua forma de organização surge como uma forma de facilitar a articulação da Educação Pré-escolar com os outros níveis de ensino e como uma forma de facilitar a planificação, a acção e a própria avaliação.

Durante a Educação Pré-escolar é necessário que,

“...se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender [...] que aprendam a aprender [...] que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte [...] promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”(Ministério da Educação, 1997:17-18).

Tudo isto implica que o Educador de Infância tenha competências necessárias ao exercício da sua função e como tal, é publicado o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, o qual estabelece o Perfil Especifico de Desem-

penho Profissional do Educador de Infância de forma a dignificar socialmente o papel profissional destes profissionais.

1.2.3.O Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

O Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto aprova o Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, ou seja, estabelece as competências que todos estes profissionais devem possuir para o desempenho das suas funções.

Este documento vem assim completar as OCPEPE na medida em que define as funções específicas do Educador de Infância, entre as quais, a de conceber e desenvolver o currículo e decreta ainda, a exigência de que todos os Educadores de Infância tenham, como habilitação mínima, o curso de Educadores de infância, à semelhança do que já acontecia com os professores dos outros graus de ensino.

No Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, é referido que o educador

“... concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas; Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem; avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens... Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Ministério da Educação, 2001:2 e 4)

Este documento refere assim, duas grandes finalidades que o Educador deve ter em conta:

- Conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens significativas:

- Mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

Este decreto, ao definir o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, refere que ele deve fundamentar a sua prática pedagógica num saber específico com a função específica de ensinar todos, conduzindo todos para o sucesso escolar, aconselhando-os a apoiarem-se na investigação e na reflexão. Refere ainda que ele deve partilhar saberes e experiências as quais lhe irão proporcionar aprendizagens diversificadas (ao nível social, pessoal e profissional) numa perspectiva de formação ao longo da vida, tendo em conta as transformações constantes do dia-a-dia.

No que diz respeito ao primeiro objectivo mencionado no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, há que não esquecer que, e como defende Vigotsky (1989), o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interacções sociais e condições de vida. O papel do Educador será assim o de organizar situações ricas e diversificadas que proporcionem à criança vantajosas interacções (entre crianças/crianças, entre adultos/criança e vice versa) pois é a partir destas interacções que a criança diversifica os seus conhecimentos.

Ainda, e de acordo com a segunda finalidade do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, para que estas interacções sejam positivas, é necessário que se crie um ambiente securizante e motivador de todas as formas de expressão e comunicação, através da criação de situações originárias de diálogos e discussões.

Outro aspecto a referir relativamente a esta fundamentação é o da educação se encontrar sempre orientada para a criança como indivíduo único, com características, motivações e interesses próprios que devem ser respeitados e estimulados.

1.2.4. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar

A quando da publicação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (MAEPE) referiu-se que elas surgem como uma forma

“... de esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1º ciclo” (http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.metas_deaprendizagem.min-edu.pt/)

As MAEPE quanto a nós, era algo já previsível, pois nas OCPEPE (1997:92) podia-se ler que “Seria securizante para educadores e professores do 1º ciclo que estivesse estabelecido onde uns “largam” e os outros “pegam” ... como uma forma de “...facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo”. Por outro lado a concepção das MAEPE surgem como um:

“...instrumento de apoio à gestão do currículo permitem identificar as competências e desempenhos esperados das crianças, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado aprendizagens em cada área de conteúdo, antes de ingressarem no 1º ciclo do ensino básico (CEB). Nesta perspectiva, a avaliação deverá ser encarada como monitorização dos processos das aprendizagens efectuadas pelas crianças” (http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.metas_deaprendizagem.min-edu.pt/)

As MAEPE aparecem-nos assim divididas por áreas de conteúdo com a mesma designação das já apresentadas nas OCPEPE, estando contudo cada área sub dividida por diferentes domínios. As MAEPE relembram contudo que as aprendizagens devem ser todas inter-relacionadas, tendo em conta que este é um dos princípios básicos da Educação de Infância, onde é privilegiada uma forma articulada, integrante e globalizante do saber. A única área específica da Educação Pré-escolar é a Formação Pessoal e Social, em que “...as crianças têm oportunidades de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos” (http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.metas_deaprendizagem.min-edu.pt/)

Os principais objectivos das MAEPE prendem-se com a necessidade de, não só clarificar a sequência das aprendizagens que as crianças que frequen-

tam a Educação Pré-escolar devem ter adquiridas até ao final do ciclo, como da necessidade de facilitar a continuidade entre ciclos, ao utilizar-se uma mesma nomenclatura.

As MAEPE são assim,

“... como um instrumento de gestão curricular de apoio ao trabalho dos professores, ao explicitar com clareza os resultados da aprendizagem que os alunos devem demonstrar no final de um percurso curricular, é igualmente importante apoiar os professores a traçar esse percurso, a monitorizá-lo e a verificar os resultados alcançados, ou seja, a programar estratégias de ensino e de avaliação”.
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/>

Este documento vem assim e segundo Maria do Céu Roldão (2009), servir de referencial para os professores/educadores, na medida em que nele estão explicitadas as aprendizagens que se espera que os alunos venham a alcançar nas diferentes áreas, no final de cada ciclo. Sabendo-se quais as aprendizagens que os alunos terão que alcançar é também mais fácil ao professor/educador criar estratégias motivadoras que permitam criar condições para que o aluno consiga ter adquiridas essas aprendizagens no final de ciclo.

“ A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...) o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (...) na sua dimensão formativa e sumativa visam, por um lado, apoiar os alunos no processo de aprendizagem e, por outro lado, verificar se os resultados foram alcançados, de que modo (indicadores) e com que qualidade (critérios)
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/>”.

No mesmo site pode-se ainda ler, que as MAEPE e as estratégias estão interligadas pois *“... cada meta requer, ao longo do processo de ensino, a construção de numerosas estratégias e a sua articulação e até reorientação de acordo com os contextos dos aprendentes e com vista à efectiva consecução da meta”.*

Pensamos realmente que as MAEPE são o fio condutor explícito que já as OCEPE aconselhavam e que vão certamente facilitar ainda mais a transição entre ciclos pois, *“O diálogo e a troca de informações entre educadores e professores, permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam”* (1997: 92). As MAEPE, agora publicadas dão a possibilidade de, e de

uma forma inequívoca, se saber o que foi feito e o que foi deixado por fazer de modo a que, quem “pega” saiba a partir de onde é que vai começar a trabalhar, sabendo concretamente o que lhe espera. As MAEPE vêm assim completar as OCPEPE, dizendo-nos definitivamente quais as aprendizagens que as crianças devem ter adquirido no final da Educação Pré-escolar (ainda que a consecução das aprendizagens nelas previstas, não sejam impeditivas do ingresso da criança no 1º ano do 1º ciclo).

2- O papel da Supervisão na escola de hoje

A complexidade e os desafios que são colocados à escola de hoje são cada vez maiores. As mudanças urgem e, se queremos que a escola mude, e acreditamos que sim, todos os elementos que a constituem têm que estar imbuídos numa efectiva interacção pois, e segundo Oliveira - Formosinho, (2002:221)

“Um dos problemas na educação tem sido, efectivamente, a desarticulação entre a definição de políticas e a sua operacionalização, tanto mais verdade quanto mais complexa é a organização. Definir políticas, planificar estrategicamente, gerir e formar recursos humanos para executarem as políticas e avaliar a execução dessas políticas são acções que têm de fazer parte de um colectivo integrado”

Pensamos que aqui o Supervisor poderá ter um papel preponderante nas mudanças e nas interacções necessárias tendo em conta que, o Supervisor reúne em si, e segundo Alarcão (2000) no 1º Congresso Nacional de Supervisão, realizado a 18 de Setembro de 1997, citando Glickman “*competências interpessoais e técnicas*”. O Supervisor é assim aquele que reúne em si um vasto número de conhecimentos e competências que vão facilitar e tornar possível a requalificação de todos aqueles que fazem parte da organização escola. Como diz Alarcão (2000:20)

“Pretendo que, fazendo parte do colectivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo/formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica”.

Oliveira - Formosinho reforça a ideia referindo que a Supervisão de hoje tem de encarar prioritariamente dois níveis “*Primeiro a formação e o desenvol-*

vimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos e segundo o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência...na vida das escolas” (Oliveira - Formosinho, 2002:231).

Com este estudo e como Educadora que assume um papel supervensivo no Jardim de Infância onde exerço as minhas funções, sinto que posso vir a desempenhar uma influência que pode começar a marcar a diferença. Sabemos o que está legislado para a Educação Pré-escolar e sabemos a sua especificidade. Agora, temos que nos munir de instrumentos e práticas avaliativas que marquem também a diferença e que possam, pelo papel que cada instrumento avaliativo desempenha na avaliação em contexto de Jardim de Infância, comprovar o valor de cada um deles de forma a não nos deixarmos arrastar pelas exigências de quem desconhece a especificidade da Educação Pré-escolar. Urge impormo-nos pela qualidade das nossas práticas e dos instrumentos avaliativos que utilizamos. Melhorar a performance profissional implica sobretudo estar aberto e receptivo, imbuído dum espírito crítico fruto de uma reflexão constante que permita a todos renovarem-se como pessoa e como profissional.

Alarcão (2000: 29) refere que,

“... a supervisão escolar pode ser definida como um conjunto de quadros conceptuais e de acção visando a organização dos processos facilitadores da qualificação das interacções entre os actores. Nesta óptica, o seu objecto não é o sujeito individual, mas a organização escolar, vista como um grupo humano produtor de significados, que emergem como um quadro de referências para as atitudes e o comportamento organizacional”

Os tempos são outros e urge que a Supervisão seja vista na sua dimensão colectiva, a qual não visa unicamente melhorar a qualidade do ensino que o professor/educador pratica mas sim a requalificação da própria escola. Azevedo (1999:12) diz mesmo que é necessário mudar a escola contando com todos, e não só com o professor/educador, o que implica forçosamente, entre outras *“... a afectação de equipas multiprofissionais”*. Esta nova forma de fazer e ver a Supervisão implica sobretudo uma grande capacidade de reflexão *“Sem reflexão não haverá renovação (isto é, crescimento contínuo)”* (Oliveira - Formosinho, 2002:84). Esta forma de encarar e ver a Supervisão implica sobretu-

do um olhar atento sobre o que se encontra à nossa volta e conseqüentemente que se faça uma reflexão que nos ajude a ver para além do que é visível a fim de actuarmos o mais depressa possível e da forma mais adequada.

“Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjuga instrumental e estrategicamente em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários” (Oliveira - Formosinho, 2002:84).

Se quisermos realmente que isto aconteça, temos que, cada vez mais, ter cuidado com o tipo de relações que estabelecemos e, paralelamente, saber gerir as nossas emoções, não esquecendo que uma das competências que deve ter o Supervisor é a relacional, ou seja, mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia..., competências tão necessárias aos momentos de desânimo e desencontros que se estão a viver hoje em dia nas escolas.

Segundo Oliveira - Formosinho (2002:234), um supervisor deve ter várias competências:

- “...a) competências interpretativas: Leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente detectar desafios emergentes;*
 - b) Competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos);*
 - c) Competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido);*
 - d) Competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia)*
- Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjuga instrumental e estrategicamente em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários”*

O supervisor desempenhará assim um papel fundamental, que vai ajudar a reflectir, questionar e interpretar de forma que o professor/educador esteja em constante desenvolvimento tanto pessoal como profissional, num processo de autoformação ao longo da vida. O Supervisor poderá assim servir de mediador e de “ponte” pois, e segundo Alarcão, a ele “... Compete-lhe *também apoiar ou criar condições e culturas de formação profissional experiencial inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude inves-*

tigação/acção”. (Alarcão, 2000: 20) Esta forma de encarar e ver a supervisão implica um olhar atento sobre o que se encontra à nossa volta e conseqüentemente uma reflexão que nos ajude a ver para além do que é visível de forma a actuarmos o mais depressa possível e da forma mais adequada. A forma de encarar e ver a supervisão implica que todos colaborem e cooperem, tendo como suporte as diferentes formas de pensar e os diferentes conhecimentos e as diferentes experiências de vida, as quais confluirão numa mais-valia que conduzirá todos à excelência.

Citando novamente Alarcão e Tavares, vamos enumerar algumas das tarefas do supervisor, todas elas subordinadas a um verbo fulcral – AJUDAR.

“O supervisor deve assim ajudar a:

- *Estabelecer e manter um bom clima afectivo -relacional*
- *Criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente*
- *Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação*
- *Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino*
- *Analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc.*
- *Planificar o processo de ensino aprendizagem dos alunos e do próprio professor*
- *Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo*
- *Determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação*
- *Observar*
- *Analisar e interpretar os dados observados*
- *Avaliar os processos de ensino aprendizagem*
- *Definir os planos de acção a seguir*
- *Outras.* ” (Alarcão e Tavares, 1987)

Todas estas tarefas foram identificadas de uma forma muito abrangente e, a partir delas devem-se identificar outras mais específicas no que respeita tanto ao supervisor como ao supervisionado, visto que cada um tem funções específicas, não esquecendo porém que a actividade do supervisor tem como fim (objectivo) ajudar o professor a crescer para que este possa também ajudar os seus alunos a desenvolverem-se de uma forma holística.

Vieira (2006) refere também algumas das funções do supervisor (informar – questionar – sugerir – encorajar -avaliar) referindo que estas só por si não valem pois a elas terão que estar associadas algumas competências que o supervisor terá que possuir obrigatoriamente (atitude -saberes e capacidades). Tudo isto é fundamental pois, segundo Oliveira Formosinho (2002) a supervisão desempenha três funções que são:

- Melhorar a instrução/prática.
- Desenvolver o potencial de aprendizagem do educador.
- Promover a capacidade da organização e de criar ambientes de trabalho auto renováveis.

A busca de novos conhecimentos tem de ser uma constante. Melhorar a performance profissional implica sobretudo estar aberto e receptivo, imbuído dum espírito crítico fruto de uma reflexão constante que permita a todos renovarem-se como pessoa e como profissionais.

Alarcão (2000:20) ainda em relação ao supervisor, atribui-lhe a responsabilidade

“... de colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e de, percebendo o que se pretende atingir, compreender o papel que devem desempenhar os vários intervenientes, a fim de que saiba incentivar as iniciativas propostas ou mobilizar os actores necessários, mas também a responsabilidade de colaborar no processo de auto-avaliação institucional e de analisar as suas implicações. Nas suas funções compete-lhe dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados da educação dos alunos como função essencial da escola”

Estamos certas que o Supervisor, entre outras, desempenhará um papel fundamental no que concerne à avaliação, que irá contribuir para requalificar não só a Educação Pré-escolar como os seus profissionais, ao promover a utilização de instrumentos avaliativos adequados ao contexto de Jardim de Infância.

3. Avaliação

3.1. Conceito de avaliação

Avaliação é sem dúvida um conceito polissémico que engloba definições divergentes de autor para autor. Sendo assim, são diversas as definições de avaliação e a circunscrição das funções que ela desempenha.

Pacheco diz que “ *A avaliação apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que adoptamos*” (Pacheco, 1996:129). Para Barlow,

“Avaliar é interpretar os dados, fazer emergir sentido, revelar o qualitativo no quantitativo...” ou seja *“...é uma forma de controle, verificação e consequentemente de questionamento que nos deverá conduzir à procura de razão de ser e de significado”*. (Barlow, 2003: 15). Avaliar é, segundo o Ministério da Educação *“... um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino, e implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um.”* (Ministério da Educação, 2008:9). Zabalza (2000), diz-nos ainda que a avaliação é o mecanismo imprescindível e fundamental a qualquer bom professor.

Guerra defende que a avaliação deve *“...ser concebida e utilizada como um meio de aprendizagem e não apenas como um exercício de comprovação da aquisição da mesma”*. (Guerra, 2003:5) Ainda segundo este mesmo autor, a avaliação tem princípios, ou seja: *“... não pode ser um acto isolado, mas sim contextualizada e contínua, levada a efeito pelos agentes que a partilham e não deve ser vista como um produto mas sim um processo de diálogo em que a avaliação vai ser feita em simultâneo/paralelo com as aprendizagens”*. Guerra (2003) defende assim que, a avaliação tem sentido na medida em que mais do que comprovar as aprendizagens realizadas, ela tem a preocupação de procurar as razões porque elas não se realizam.

A avaliação tem assim como finalidade

“... apoiar o processo educativo de modo a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação diversa acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2007:9)

A avaliação deve assim, *“... promover a compreensão e a aprendizagem”* (Guerra, 2003:5) o que implica forçosamente uma reflexão pelos indivíduos que a partilham, a fim de, assim e só assim, se poderem tomar decisões.

3.2. Formas de avaliar

Zabalza diz-nos que, no seu entender, “... a avaliação é uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância”. Segundo ele, “... a avaliação, quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho” (2000:30).

Zabalza, (2000:12) apresenta-nos, três modelos diferentes de avaliar e as características próprias de cada um deles. (Quadro nº 1)

Quadro nº 1 : Modelos de avaliação

Como actuação indiferenciada	Como actuação profissional do educador	Como actuação técnica especializada
Global	Sistemática	Exige conhecimentos técnicos especializados
Assistemática	Integrada	Utiliza técnicas e instrumentos próprios
Superficial	Orientada para o desenvolvimento	Possui um sentido classificatório de diagnóstico
Genérica	Rica em informação	Especializada em relação aos conteúdos e rígida em relação aos processos
	Compreensiva	
	Fácil	

❖ A avaliação como actuação indiferenciada ou também designada como a visão comum da avaliação é aquela que se baseia na observação quotidiana, em que não existem nem momentos nem instrumentos próprios para a realizar. Caracteriza-se por ser:

➤ Global

Tem como base apenas as impressões gerais sobre as características ou aspectos que ressaltam nas pessoas observadas.

➤ Assistemática

Não é realizada de uma forma sistemática, completa e equilibrada.

➤ Superficial

Prende-se com os traços mais externos e visíveis, o que não permite um conhecimento profundo.

➤ Genérica

Prende-se com aspectos genéricos e como tal, pouco precisos.

Esta visão comum da avaliação, é aquela que serve de desculpa às Educadoras para a não utilização de outro tipo de avaliação, pois, segundo elas, o tempo que passam com as crianças dá-lhes um conhecimento suficiente sobre as crianças. Esta dita avaliação é confundida com o trabalho normal do dia-a-dia, não existindo nem momentos, nem actividades ou instrumentos específicos. Dá-nos um conhecimento geral da criança, o que é importante mas não suficiente pois, a avaliação não se pode restringir ao conhecimento geral de alguém.

❖ A avaliação como actuação profissional do educador é aquela que exige que se tenha em consideração um conjunto de princípios, e que é realizada por um profissional de educação . Esta avaliação caracteriza-se por ser:

➤ Sistemática

A avaliação deve ser efectuada de uma forma contínua, em que não devem ser valorizados aspectos soltos. Neste tipo de avaliação o educador foca a sua atenção numa determinada dimensão a avaliar tendo em atenção critérios de representatividade e de significação.

➤ Integrada

As informações obtidas podem ter como base as situações naturais mas também as situações provocadas. É importante que se cruzem os dados obtidos das observações recolhidas nestes dois tipos de situações, a fim que o conhecimento obtido seja mais rico e mais consistente.

➤ Orientada ao desenvolvimento

A avaliação, como refere Zabalza (2000), visa essencialmente orientar o trabalho do professor/ educador para que este possa ajudar a criança a desenvolver-se.

➤ Rica em informações

O feedback de todo o processo educativo é obtido através da avaliação não só às diferentes áreas curriculares, como das diferentes áreas de desenvolvimento da criança, como do próprio projecto educativo, entre outras.

➤ Compreensiva

A reflexão e interpretação das avaliações, vai permitir ao professor/educador compreender o que se passa à sua volta e assim possa definir as suas intenções pedagógicas ou seja, delinear o caminho a percorrer.

➤ Fácil

De forma a que a avaliação não se torne nem demasiado difícil nem demasiado penosa, há a necessidade de encontrar um equilíbrio entre os instrumentos a utilizar e a qualidade e quantidade de informações que eles nos oferecem, a fim de facilitar a própria avaliação.

❖ A avaliação como actuação técnica especializada

Este modelo tem objectivos que transcendem a actuação educativa normal e é feita utilizando-se testes específicos, aplicados por especialistas em áreas específicas. Este modelo exige conhecimentos técnicos, utiliza provas autenticadas que contêm classificações, diagnósticos e linguagens próprias que transcendem o que deve saber e fazer o professor/educador no desempenho normal das suas funções.

Como nos foi possível verificar, existem várias formas de avaliar e é importante que o façamos correctamente correndo o risco de nos enganarmos a nós próprios. Avaliar exige atenções e procedimentos próprios que lhe conferem autenticidade e credibilidade, pelo que, se queremos ser bons profissionais, há forçosamente que fazermos boas avaliações.

3.4. Dimensões a avaliar

Zabalza defende ser necessário que, mais do que se avaliar unicamente o aluno, se avaliem também “...os meios que se utiliza, ou as tarefas que se realizam na aula, ou as relações de comunicação, ou os conteúdos e, inclusivamente, a própria avaliação que leva a efeito” (Zabalza, 1992:22).

Para Zabalza (2000), a avaliação do contexto educativo contempla três grandes dimensões:

- A avaliação das crianças
- A avaliação das actividades
- A avaliação do próprio professor/educador

❖ Avaliação das crianças

Na avaliação das crianças e, segundo Zabalza (2000: 38), “*Interessamos principalmente, portanto saber qual é a situação de que partimos e ir constatando se o desenvolvimento das nossas crianças se vai produzindo, seguindo a dinâmica esperada para a sua idade e em correspondência com o tipo de enfoque educativo por nós planeado*”. Ainda segundo este autor, há que ao longo de todo o processo de avaliação das crianças, ter em conta que:

- A avaliação deve ser mais descritiva que valorativa

Tendo em conta que o principal objectivo da avaliação é ajudar a criança a desenvolver-se, são desnecessários e contraproducentes a formulação de quaisquer juízos de valor.

- Devem-se avaliar todas as áreas de desenvolvimento

As diferentes áreas constituem um todo pelo que, ao avaliar-se, deve-se ter em atenção não só a evolução registada em cada uma das áreas de desenvolvimento mas também o global de todas elas.

- A avaliação deve ser contínua no tempo

As informações recolhidas constituem parte de um todo que dão uma visão conjunta e uma visão temporal. Esta dimensão temporal permite-nos verificar o percurso realizado pela criança após a sua entrada no Jardim de Infância.

cia, aferindo quais as áreas fortes e as fracas e o trabalho que é ainda necessário efectuar para que ela se desenvolva de uma forma global.

- A avaliação deve-se realizar segundo algum tipo de registo

Para que a avaliação realizada seja credibilizada há, como vimos anteriormente, que ter em atenção determinados procedimentos e obedecer a algumas regras.

- A avaliação deve ter o envolvimento dos Pais

Pensamos que mais do que meros receptores da avaliação dos filhos os pais devem ser, desde o primeiro momento em que a criança entra na Educação Pré-escolar, envolvidos no processo de avaliação dos seus filhos.

- A avaliação deve ser coerente

O professor/educador para criar o seu próprio projecto curricular de turma tem que ter em atenção os documentos lineares da própria instituição. Nesta perspectiva tudo está interligado e como tal, eles terão que ser coerentes uns com os outros.

- A avaliação deve ser individualizada

A avaliação deve ter como referência três marcos de comparação:

- O que é mais frequente nos outros sujeitos da mesma idade e nas mesmas condições.

- O que é expectante

- O que era a criança no início do processo. O ponto fulcral da Educação Pré-escolar é sem dúvida constatar se a criança evolui, a que ritmo, se a evolução é equilibrada e global e se as dificuldades detectadas estão ou não a ser superadas.

❖ Avaliação do programa/actividades

A avaliação não se pode confinar à avaliação das crianças, pelo que quando nos propomos a avaliar o programa e as actividades, temos que ter em conta algumas das suas condições básicas:

- Na avaliação deve-se utilizar um modelo que sirva de referência tendo em conta a complexidade das nossas salas de aula.

É fundamental optarmos por um determinado modelo de avaliação que nos ajude a compreender o que se passa nas salas de aula onde há “...universos complexos na qual se produzem uma infinidade de eventos ” que nos escapam. Zabalza (2000: 42)

➤ Avaliação é dirigida à tomada de decisões, a qual deve ter em conta:

- Condição da “*parsimonia*”. (Zabalza, 2000:44)

As informações obtidas só adquirem significado a partir do momento em que reflectimos sobre elas e as transpomos para a nossa prática educativa.

- A condição de ela se centrar na realidade a analisar.

É fundamental analisar e reflectir sobre que componente do processo é mais pertinente avaliar para depois mais conscientemente podermos tomar decisões.

- Ter em conta os assuntos que estão a ser desenvolvidos na turma/grupo.

Esta avaliação deve centrar-se em aspectos que nos poderão oferecer mais informações e por isso mais dados para melhorar. Esta avaliação dá-nos a possibilidade não só de fazer a avaliação global da turma/grupo de crianças, como a avaliação dos componentes relevantes da sala, nomeadamente os espaços, as actividades, a organização, a utilização dos materiais e recursos e as atitudes das crianças.

➤ A avaliação global da turma/grupo de crianças

Esta avaliação vai dar ao professor/educador, ou a outra pessoa de fora, uma visão geral e global da dinâmica da turma/grupo de crianças. Esta visão de conjunto vai ser obtida através da:

➤ Descrição simples de factos e actividades

Neste caso não se trata propriamente de uma avaliação mas sim de um registo informativo sobre o que se fez e dos resultados que se vão obtendo, tendo em conta as intenções pedagógicas previamente traçadas.

➤ Análise valorativa global a partir de dados individuais

Partindo da recolha e análise de diversos dados sobre cada criança, em diferentes áreas de desenvolvimento, vamos tomando consciência do estado

geral do grupo, ou seja dos pontos fracos e fortes do grupo e do trabalho concreto que ainda temos que desenvolver a fim de que, cada criança e o grupo em geral se desenvolvam.

➤ Análise valorativa global a partir de escalas integrais que vão analisando e valorizando os diversos aspectos do funcionamento da turma/grupo de crianças. Esta forma de avaliação global, só é possível, utilizando-se instrumentos próprios os quais, nos devem fornecer informações precisas sobre os aspectos que caracterizam e condicionam o desenvolvimento do grupo.

➤ Na avaliação dos componentes relevantes registados na turma não nos podemos esquecer que, para se compreender melhor a realidade das salas de aula há que avaliar aspectos concretos como os espaços, as actividades, a organização, a utilização dos materiais e recursos e as atitudes das crianças. Para que isso se possa efectuar da melhor forma há que ter em conta:

- A natureza das componentes a utilizar, ou seja, ter consciência de que todos os elementos da sala podem e devem ser alvo de uma avaliação;

- A eficácia deste tipo de avaliação depende da capacidade do impacto do aspecto a avaliar.

Há aspectos que mudam e os seus resultados são logo visíveis. Outros há que os resultados demoram algum tempo a aparecer, havendo ainda outros que nunca vão poder mudar pelo simples facto que as coisas não mudam só por se querer, havendo necessidade de se fazer algo, para que a mudança ocorra.

➤ Esta avaliação melhora o nosso conhecimento

A análise e reflexão sobre as informações recolhidas permitem-nos compreender melhor como a criança aprende e se desenvolve.

➤ Esta avaliação permite-nos ter uma visão diacrónica de todo o processo educativo. Esta avaliação é contínua, de sentido formativo e irá fornecer-nos uma leitura longitudinal do processo educativo, permitindo uma postura mais objectiva e crítica. Esta avaliação implica:

- Levar a cabo recolhas periódicas de informações

- Manter uma certa constância dos instrumentos e dimensões analisadas
- Incluir na análise as repercussões ocorridas nos ajustes parciais que se foram introduzindo ao longo do processo.

❖ Avaliação do professor/educador

A avaliação deve incluir uma auto avaliação do professor/educador e uma avaliação de outros elementos, entre eles, o próprio aluno. A avaliação do professor/educador, deve organizar-se à volta de três pontos:

- As razões porque o professor se avalia a si próprio

Aqui é importante que se tenha em atenção as implicações emocionais de quem trabalha com crianças pequenas, as relações que se estabelecem e que fomentam, as expectativas em relação às crianças e suas famílias e a forma como enfrentam o seu dia-a-dia de trabalho.

- Os conteúdos da avaliação em si mesmo

Aqui devem ser contempladas as relações que se estabelecem com as crianças e suas famílias, os pontos fortes e fracos do professor/educador no desenvolvimento do trabalho e a dinâmica do trabalho realizado na escola.

- Os instrumentos utilizados para avaliar o próprio professor/
Educador.

Para esta avaliação aconselham-se os diários, os debates e as reuniões entre colegas.

Com podemos constatar, a avaliação não se cinge às aprendizagens das crianças pelo que urge que ao avaliar tenhamos em atenção, a avaliação do programa/actividades e a avaliação do próprio professor.

3.4. Tipos de avaliação

A qualidade do currículo elaborado pelo professor/educador depende de vários factores, entre eles, o da própria avaliação. A construção do currículo pressupõe, entre outras, que se observe cada criança e o grupo para conhecer

as suas capacidades, interesses e dificuldades, pois só depois de conhecermos as características das crianças com que vamos trabalhar é que nos é possível construir o currículo. É fundamental fazer-se este trabalho de preparação pois adequar o processo educativo às necessidades das crianças, constitui o fundamento da diferenciação pedagógica. O conhecimento que se vai tendo da criança é algo que está permanentemente a acontecer e como tal temos que avaliar antes, durante e depois. É importante que se planeiem situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, permitindo ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha o qual visa facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças.

A avaliação sobrevém assim como algo imprescindível a todo o processo educativo e ela aparece-nos com diferentes finalidades; como avaliação diagnóstica, como avaliação formativa e como avaliação sumativa.

❖ Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica adquire uma importância crucial no início do ano lectivo. Segundo o Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011, a avaliação diagnóstica permite ao professor/educador “...conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo”. (Ministério da Educação, 2011:4).

Embora tenha o seu momento auge no início do ano lectivo, a avaliação diagnóstica e ainda segundo o Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011, desenvolve-se também durante o ano lectivo, pois

“ A avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo.” (DGIDC, 2011:4).

A avaliação diagnóstica ajuda-nos a conhecer a criança ou seja, as suas potencialidades, dificuldades e as suas características próprias que a tornam num ser único e, quanto mais cedo conhecermos a criança mais cedo poderemos iniciar o processo de ajuda. Segundo a Lei - quadro da Educação Pré-escolar, (Lei nº5/97, de 10/02, artigo 10º) o educador deve, “... *estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens diversas e significativas.*”

O currículo será tanto mais rico, quanto mais ele for ao encontro das necessidades, interesses e características de cada criança. Este conhecimento é obtido através da avaliação diagnóstica.

O processo educativo só enriquece quando o educador for capaz de concretizar na acção as intenções educativas, tendo como base as propostas e características das crianças.

❖ Avaliação formativa

De acordo com o Ministério da Educação, (1997), é importante que a Educação Pré-escolar parta do que as crianças já sabem, fruto de vivências anteriores e em diferentes contextos, a fim de se procurar respeitar a individualidade de cada uma delas.

Para se começar a desenvolver um trabalho com um grupo, o educador deve observar “... *cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem*” (Decreto-Lei n.º 240/2001: Anexo 1, Ponto II, alínea 3 a)) constituindo essa observação, “...*a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.*” (Ministério da Educação, 1997:25)

A avaliação formativa constitui-se como a avaliação de excelência na Educação Pré-escolar pois, e como é possível constatar na análise ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, (anexo n.º 1, alínea e), ponto 3, Capítulo II). “... *o educador avalia, numa perspectiva formativa*

va, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Ministério da Educação, 1997:25)

Para que a intervenção do professor/educador seja adequada ao grupo concreto de crianças e vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças, há que ir aferindo como o processo se desenrola. Surge assim a avaliação formativa, que visa essencialmente a reformulação da intervenção educativa e que está “... baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução.” <http://www.dgicd.minedu.pt/pescolar/Paginas/GestaodoCurriculoEPE.aspx>

A avaliação formativa assume assim uma dimensão pedagógica tendo em conta a sua “...função reguladora e orientadora do processo ensino aprendizagem” (Sanches, 2003:116), ou seja, ela vai permitir ao educador ajustar as informações recolhidas às suas intenções pedagógicas. “A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador. (Ministério da Educação, 2011:2)

Avaliar o processo e os efeitos, implica adequar o processo educativo aos interesses e necessidades das crianças pelo que, e segundo o Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011

“A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador”. (DGIDC, 2011:1)

A acção educativa está assim dependente de vários factores e como tal há que lhe prestar uma atenção especial, pois,

“ A acção educativa vai-se produzindo como resultado da interacção de várias variáveis que actuam em dependência uma das outras. Por isso interessa “iluminar” todo o processo, conseguir o máximo de informações sobre as diversas dimensões que intervêm na aula, de forma tal que estejamos em boas condições de “entender” o que é que se passa, porque é que se passa e o que podemos nós fazer, com os dados disponíveis, para melhorar a situação” (Zabalza, 2000:37)

A avaliação na Educação Pré-escolar pauta-se assim por ter uma dimensão essencialmente formativa, que se interessa mais pelo processo do que pelos resultados, e na qual a criança é protagonista da sua própria aprendizagem.

No final de cada período e segundo o Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011 os educadores deverão fazer e entregar uma “ *informação descritiva aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e os progressos de cada criança*” a qual se apresenta com “... *um carácter informativo global*” (Sanches, 2003:116).

Embora em nenhum documento consultado apareça a referência à **avaliação sumativa na Educação Pré-escolar**, Sanches (2003) refere que, a informação entregue aos pais no final de cada período, poderá ser considerada uma avaliação sumativa.

3.5. Enquadramento normativo da avaliação na Educação Pré-escolar, tendo em conta os momentos chaves da avaliação: o quê, onde, como, quando, e porque se avalia.

Com este ponto do trabalho pretende-se estabelecer um quadro de referência para os docentes e clarificar procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas, relativamente à avaliação na Educação Pré-Escolar. Pensamos por isso, ser fundamental fazer o enquadramento normativo da avaliação na Educação Pré-escolar, tendo como base todos os pilares que a sustentam, e

os parâmetros nelas explícitos e que devem ser tidos em conta na avaliação na Educação Pré-escolar. Vamos iniciar este enquadramento fazendo uma pesquisa nos diferentes documentos que de certa forma regulam a Educação Pré-escolar tentando saber o que eles nos dizem sobre o que é que deve ser alvo de avaliação, em contexto de Jardim de Infância.

Quadro nº 2: O que se avalia

O que está referenciado	Onde se encontra a referência
“O processo educativo” (1997:93)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação (1997)
“As diferentes etapas do processo” (2007:3)	Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar Circular nº 17 de 2007 da DGIC
“Os efeitos” (1997:93)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação (1997)
“Os progressos das crianças” (1997:96)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação (1997)
“Ambiente educativo” (2001:2)	Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância. Ministério da Educação (1998)
“Actividades e projectos curriculares” (2001:2) (1998:38)	Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância Decreto-lei nº 241 de 2001 Qualidade e projecto em Educação de Infância Ministério da Educação (1998)
“...o seu percurso, evolução e progressos”	Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar. http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacaoEducacaoPre-Escolar.aspx
“ Avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo “ (2001:2)	Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância Decreto-lei nº 241 de 2001
“... qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada....”	Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx

A reforçar o atrás referenciado e segundo o Ofício Circular nº 4 /DGICD/DSDC/2011 de Abril de 2011 as dimensões a avaliar são:

“a) as áreas de conteúdo (OCEPE):

b) os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem:

c) outras específicas estabelecidas no projecto educativo e/ou projecto curricular de grupo e no PEI.

Sendo o ambiente educativo promotor das aprendizagens da criança, o educador deve ainda avaliar:

- *a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos:*
- *a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos:*
- *a organização do tempo:*
- *as interações do adulto com a criança e entre crianças:*

- o *envolvimento parental*;
- as *condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.*”

Também no mesmo ofício circular nº 4 de 11 de Abril de 2011 poderá ainda ler-se que, no final de cada período deverá avaliar-se:

- “a) a avaliação do Plano Anual de Actividades – em articulação com os outros níveis de ensino, privilegiando o 1º ciclo do ensino básico;*
 - b) a avaliação do Projecto Curricular de Grupo;*
 - c) a avaliação do PEI;*
 - d) a avaliação das aprendizagens das crianças;*
 - e) a avaliação das actividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família;*
 - f) a informação descritiva aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e os progressos de cada criança.*
- No período de encerramento do ano lectivo, além das alíneas anteriores dever-se-á assegurar também:*
- a) a articulação com o 1º CEB dos Processos Individuais das Crianças que transitam para este nível de ensino;*
 - b) a elaboração do relatório circunstanciado definido no artigo n.º 13 do DL n.º 3/2008*
 - c) a preparação do ano lectivo seguinte”*

Sabendo o que se avalia partimos à procura de saber onde é que se avalia, tendo encontrado apenas uma referência no documento designado por, Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar.

Quadro nº 3: Onde se avalia

O que está referenciado	Onde se encontra a referência
“ A avaliação é realizada em contexto...”	Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacaoEducacaoPre-Escolar.aspx

Sabendo o que se avalia e onde se avalia torna-se fundamental saber quando é que se avalia.

Quadro nº 4: Quando se avalia

O que está referenciado	Onde se encontra a referência
“Haverá necessariamente, na rotina diária tempo de avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido” (1998:148)	Qualidade e projecto em educação de infância. Ministério da Educação (1998)
“Processo contínuo de análise” (2007:4)	Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Circular nº 17 de 2007 da DGIC
“...avaliação comporta vários momentos: planificação, recolha e interpretação da informação e adaptação das práticas e processos que serão objecto de reformulação sempre que necessário.”	Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx

Os momentos de avaliação, estão também referidos no Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011. Nele não foram abordados os momentos “intermédios”, referindo-se a circular nº 4, apenas à avaliação que deve ser assegurada no final de cada período e para a qual estipularam três dias os quais obrigatoriamente terão que ser coincidentes com o período de avaliação dos outros níveis de ensino.

“De acordo com o Despacho nº 11120-A/2010 de 6 de Julho, os tempos dedicados à avaliação (3 dias) são obrigatoriamente coincidentes com os períodos de avaliação estipulados para os outros níveis de ensino, de forma a permitir a articulação entre os educadores de infância e os docentes do 1.º ciclo do ensino básico, e tendo como objectivo a passagem de informação integrada sobre as aprendizagens e os progressos realizados por cada criança, a sequencialidade e a continuidade educativas, promotoras da articulação curricular.”

Mas quem são os intervenientes em todo este processo? Pelo que podemos constatar, são vários os intervenientes na avaliação como podemos verificar no quadro que se segue.

Quadro nº 5: Quem avalia

O que está referenciado	Onde se encontra a referência
“A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (1997:29)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar Ministério da Educação (1997)
“São intervenientes no processo de avaliação: o educador/ a(s) criança(s)/ a equipa/ os encarregados de educação”(2007:5)	Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar Circular nº 17 de 2007 da DGIC
“...e ir aferindo com os pais os seus progressos” (1997:96)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar Ministério da Educação (1997)

A este respeito, o Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011, é bem explícito ao referir que

“No processo de avaliação, para além do educador, intervêm:

a) a(s) criança(s) – a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, que as implica na sua própria aprendizagem, fazendo-as reflectir sobre as suas dificuldades e como as superar:

b) a equipa – a partilha com todos os elementos da equipa (outros docentes, auxiliares, outros técnicos ou agentes educativos) com responsabilidades na educação da criança permite ao educador um maior conhecimento sobre ela:

c) os encarregados de educação – a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como também, promove uma actuação concertada entre o jardim de infância e a família:

d) o Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar (EPE) – a partilha de informação entre os educadores do estabelecimento é promotor da qualidade da resposta educativa:

e) Docentes de educação especial (profissionais que participaram na elaboração e implementação do PEI do aluno):

f) os Órgãos de Gestão – os dados da avaliação realizados pelo Departamento Curricular da EPE, deverão estar na base das orientações e decisões, bem como, na mobilização e coordenação dos recursos educativos existentes.”

Avaliar não pode ser um acto sem significado e, como diz Barlow (2003:15) há que fazer com que ela adquira sentido e uma razão de ser e de significado, o que se obtém quando sabemos realmente a razão porque vamos avaliar.

Quadro nº 6: Porque se avalia

O que está referenciado	Onde se encontra a referência
“... reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças. E alargarem os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender” (1997:93)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar Ministério da Educação (1997)
“... “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa”	Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx
“... educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (1997:96)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar Ministério da Educação (1997)
“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas” (2001:2)	Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância Ministério da Educação (1998)
“ Constituinte a avaliação um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da acção educativa, permite, por um lado, analisar o percurso efectuado, na sua globalidade, e, por outro lado, perspectivar o futuro.”	Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx
“...apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança e as características do grupo, de forma a melhorar as estratégias de ensino /aprendizagem” (2007:4)	Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar Circular nº 17 de 2007 da DGIC
“Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças” (1997:96)	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar Ministério da Educação (1997)

Ainda segundo o Ofício Circular nº 4 /DGICD/DSDC/2011 de Abril de 2011 a avaliação na Educação Pré-escolar tem como finalidade:

- *“Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção:*
- *reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens:*
- *recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI):*
- *promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma:*
- *envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando:*
- *conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo.”*

O que avaliar, onde, quando e porquê são sem dúvidas referências a ter em conta quando nos propomos avaliar. Pensamos contudo que a forma como o devemos e podemos fazer é que nem sempre é consensual e também sempre a mais adequada. Analisemos de seguida o que referem os diferentes documentos acerca de como é que se deve avaliar.

Quadro nº 7: Como se avalia

O que está referenciado	Onde se encontra a referência
<i>“A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (1997:25)</i>	Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar Ministério da Educação (1997)
<i>“Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados” (2007:4)</i>	Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar Circular nº 17 de 2007 da DGIC
<i>“Utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...)”</i>	Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-escolar http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx
<i>“...Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo” (2001:2)</i>	Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância Ministério da Educação (1998)

O Ofício Circular nº 4 /DGIC/DSDC/2011 de Abril de 2011 em relação aos procedimentos a ter em conta na avaliação, aconselha os educadores a utilizarem instrumentos diversificados os quais podem passar por:

- a) Observação:
- b) Entrevistas:
- c) Abordagens narrativas:

- d) Fotografias:
- e) Gravações áudio e vídeo:
- f) Registos de auto-avaliação:
- g) Portefólios construídos com as crianças:
- h) Questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos:
- i) Outros.

A diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. Neste sentido os instrumentos de avaliação deve ser adaptados para responder às necessidades individuais das crianças.

Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo, tendo como finalidade registar evidências das aprendizagens realizadas pelas crianças que permitam documentar os seus progressos, acompanhar a sua evolução e simultaneamente recolher elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa”.

O que acabamos de apresentar constitui o conjunto de pressupostos que devemos ter em atenção, quando avaliamos na Educação Pré-escolar, se queremos que as crianças se desenvolvam de uma forma holística e atinjam a maturidade necessária ao seu ingresso no 1º ciclo.

3.6. A Avaliação na Educação Pré-escolar

De uma forma sucinta poderíamos dizer que a Educação Pré-escolar tem uma especificidade própria no que diz respeito à avaliação que se caracteriza essencialmente por:

➤ A avaliação que utiliza é uma avaliação essencialmente formativa, reguladora da prática educativa, que ocorre durante todo o ano lectivo e que fornece pistas sobre o percurso da criança, detectando dificuldades, aptidões e ou os obstáculos que estão a impedir as aprendizagens. A avaliação não é mais do que

“A avaliação, enquanto processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (Ministério da Educação, 2011:)

➤ O processo que utiliza é contínuo e interpretativo, através de uma

recolha sistemática de informações que comporta vários momentos e que se interessa mais pelo processo do que pelos resultados.

“... um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” www.dgidec.min-edu.pt/educaçãopréescolar/avaliaçãoedu.pt/educação/préescolar/avaliação

➤ A criança é protagonista da sua própria aprendizagem pelo que esta é envolvida num processo de análise e construção conjunta, o que lhe permite tomar consciência dos seus progressos e dificuldades.

➤ O educador envolve-se no processo avaliativo não só para avaliar a criança, mas também para avaliar o seu próprio trabalho de forma a adequar o processo educativo à evolução da criança, ou seja, *“Avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”* (Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, 2001;2)

➤ A avaliação surge como um meio de recolha de informação indispensável a todo o processo de ensino / aprendizagem ou seja,

“ A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” Ofício Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de Abril de 2011.

As O.C.P.E.P.E no seu capítulo III (1997:29), refere que, a avaliação ultrapassa a própria aprendizagem quando referem que,

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento”.

➤ A observação é o seu instrumento de eleição como é referido nas OCPEPE e nas quais é possível ler-se que *“A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”* (Ministério da Educação, 1997;25).

Não ocorrendo de forma estanque o desenvolvimento das crianças, a observação surge, como uma de forma de conhecer melhor a criança individual e o grupo em geral sendo fundamental “...*analisar as dificuldades e os pontos fortes do aluno para regular e facilitar a aprendizagem oferecendo-lhe uma ajuda personalizada*”. (Barlow, 2003:97).

A observação oferece-nos assim informações cruciais não só, para fazer os reajustes necessários ao processo de ensino – aprendizagem e otimizar os processos e os resultados do processo, como para o próprio professor /educador, melhorar os seus procedimentos didácticos.

O professor/educador terá assim oportunidade para melhorar a sua acção traçando objectivos precisos e adequados, capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças. Moyles (2006:204) refere que, “*Observar crianças faz o professor compreender o efeito que sua provisão tem sobre a qualidade da aprendizagem infantil e fornece evidências para uma avaliação profissional*”.

➤ Caracteriza-se por ser uma avaliação partilhada em que “*São intervenientes no processo de avaliação: o educador/ a(s) criança(s)/ a equipa/ os encarregados de educação*” (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, 2007;5).

É indiscutível a necessidade e importância da avaliação em todos os níveis de ensino. A Educação Pré-escolar tem características próprias o que não lhe permite utilizar os instrumentos de avaliação habitualmente utilizados nos outros níveis de ensino, pelo que nos questionamos se as Educadoras de Infância conhecem e utilizam os instrumentos adequados à avaliação em contexto de Jardim de Infância.

3.7. Instrumentos de avaliação

Tanto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância como agora no recente Ofício Circular nº 4 /DGID de 11 Abril de 2011 é bem explícita a necessidade de se avaliar numa perspectiva formativa, não só as aprendizagens, como o desenvolvimento, o ambiente, os projectos ...

Esta ideia é também reforçada no documento da DGIDC, a Avaliação na Educação Pré-escolar, quando aconselha que se deve

“Utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa”.
http://www.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_Educacao_Pre-Escolar.aspx

Estamos de acordo com Zabalza e reforçamos a sua ideia, quando ele diz que, para se ser um bom professor “...tem que se ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo reportório de técnicas para as efectuar”. (Zabalza, 1992:219).

É necessário e importante recolher-se o máximo de dados para que o professor/educador os possa analisar e interpretar. São importantes e fundamentais não só para que o professor possa tomar decisões, mas também fundamentais para os professores/educadores justificarem as suas decisões perante os outros. Estas exigências são cada vez mais comuns numa escola que se quer aberta e como tal, essas exigências vêm “... dos supervisores, ou também dos pais e da comunidade a que a escola serve”. (Spodek, 1998:204). Para além disto, é fundamental que os professores recolham o máximo de dados sobre as crianças, a fim que estes dados as acompanhem nos ciclos seguintes, fazendo assim parte do processo individual do aluno, o qual deverá ser iniciado ainda na Educação Pré-escolar.

São muitos os instrumentos de avaliação utilizados nos diferentes níveis de ensino: testes (resposta curta, verdadeiro e falso, de associação, de escolha

múltipla): Mapas conceptuais de Novak; Vês heurísticos de Gowin; Portefólios; Grelhas várias de observação; COR (Child Observation Record); ITERS (Infant and Toddlers Environment Rating Scala); ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale); PIP (Perfil de Implementação de Programa); EEC (Escala de envolvimento da criança); EEA (Escala de empenhamento do adulto) e TARGET (Ficha de observação das oportunidades educativas das crianças). Mas serão todos eles adequados à avaliação em contexto de Jardim de Infância?

Na Educação Pré-escolar, como já atrás referimos há uma especificidade própria que é necessário respeitar. Mais do que centrada unicamente nos produtos de aprendizagem, a avaliação na Educação Pré-escolar embora atenta em observar o processo numa relação com o produto, tem como preocupação principal, apreciar os progressos que as crianças vão registando e as aprendizagens que estas vão evidenciando. As informações recolhidas através da observação são o pilar de todo o trabalho a desenvolver pelo educador e conseqüentemente, para a qualidade das aprendizagens das crianças. Na verdade, são muitos os instrumentos existentes, mas cada um deles tem objectivos e características próprias, o que faz com que uns sejam mais específicos e adequados a uns contextos do que a outros. Ao pensarmos na escolha de um instrumento temos que ter em conta as suas capacidades, objectivos e limitações pois um instrumento pode ser muito bom, mas não ser suficiente para abarcar todos os itens que pretendemos ou devemos avaliar.

A avaliação em contexto é sem dúvida importantíssima pois, as aprendizagens efectuadas na Educação Pré-escolar estão intimamente relacionadas com a qualidade dos contextos, das experiências e das interacções que proporcionam. Parece-nos por isso importante fazer uma pequena abordagem aos instrumentos de avaliação que, no nosso entender, poderão ser uma mais-valia para a avaliação da criança e do próprio contexto de Jardim-de-infância.

Segundo Zabalza (1992) existem diferentes tipos de observação: naturalista, ocasional e sistemática, sendo esta última, quanto a nós, a mais apropriada ao contexto do Jardim-de-infância. Zabalza (1992), entre outros, defende a observação directa e sistemática como o principal instrumento de avaliação em

contexto de Jardim-de-infância, por esta se realizar no contexto natural onde as crianças se movem. A informação que obtemos através da observação sistemática, que é contínua e isenta de juízos de valor, deve ser sempre registada, constituindo esta, o elemento chave da avaliação na Educação Pré-escolar.

O tipo de registo de observações directas mais utilizadas na Educação Pré-escolar, segundo Oliveira - Formosinho (2002) são:

❖ Descrições diárias

Estas observações são narrativas cuidadosas e sistemáticas, que relatam o que se vai passando no dia à dia do Jardim de Infância, tornando-se preciosas para se compreender “... o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (Oliveira - Formosinho, 2002: 180).

❖ Registo de incidentes críticos

Nestes registos, descreve-se um incidente ou comportamento significativo, de uma forma factual e objectiva, relatando-se o que foi dito e feito, onde, como e quando. O registo deve ser efectuado de uma forma breve tendo em conta os aspectos específicos do comportamento da criança na área de desenvolvimento que se pretendeu avaliar . Cada um destes registos deve:

- Conter um só incidente/acontecimento.
- Ser registado no momento.
- Ser explícito, exacto e completo, quanto à acção preconizada pela criança.
- Incluir falas da própria criança e preservar a sequência certa do acontecimento.
- Conter a data, hora, lugar e momento do dia, informações estas que, Spodek apelida de pertinentes. Segundo ele,

“ As observações devem registar informações pertinentes, tais como a data, a hora do dia, os intervalos do tempo, o local da observação e outras informações que possam ter um significado específico na situação – o clima, alguma característica desagradável do ambiente ou eventos incidentais”. (Spodek , 1998:198)

❖ Registo contínuo

É necessário que a observação contenha ao pormenor tudo o que aconteceu em diferentes momentos e relatem com exactidão e sem interpretações, o que se viu e o que se ouviu. O observador não restringe a sua observação a

algo específico, pelo que regista os comportamentos gerais que vai observando. Este tipo de registo vai permitir ao observador constatar as transformações que vão ocorrendo nos comportamentos ao longo do tempo.

❖ Amostragem por intervalos de tempo

Este tipo de observação deve ser utilizado quando se pretende saber com que frequência ocorre ou não um determinado comportamento. Aqui a atenção principal é a frequência do comportamento e não o comportamento em si, nem as suas causas. Deve-se previamente definir o comportamento a observar e os intervalos de tempo em que vão decorrer essas observações (intervalos pequenos que medeiam entre os um/cinco minutos e os quinze/vinte minutos).

❖ Amostragem de acontecimentos

Neste tipo de observação deve-se definir previamente o comportamento que se vai observar e só depois registar todas as ocorrências que se prendem com esse mesmo comportamento (causas, resultados, antecedentes e consequências).

❖ Listas de verificação ou controle

Estas listas, segundo Oliveira - Formosinho “*São listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica*” (Oliveira - Formosinho, 2002:187).

Os itens contidos nesta lista de verificação, devem possuir determinadas características:

- 1- “*Claros/curtos/descritivos e compreensíveis*”
- 2- “*Ser objectivos e ter uma estrutura similar quanto à construção e apresentação*”
- 3- “*Ser representativos dos comportamentos das crianças que se pretende observar mas sem os incluir*” (Beaty, 1994 e Boehm, 1977, cit Oliveira - Formosinho, 2002:186)

O observador só deve registar os itens observados, deixando em branco os que não observou.

❖ Escalas de estimacão

Estas escalas são semelhantes às listas de verificação tendo a diferença-las, a existência de uma escala graduada, na qual o observador “...*aprecia*”

e situa cada comportamento num determinado ponto da escala” (Oliveira - Formosinho, 2002:187) ou em termos qualitativos ou quantitativos.

A observação é sem dúvida o instrumento de eleição da Educação Pré-escolar e Oliveira - Formosinho diz-nos que,

“Só a observação directa consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança ainda não faz” (...) “Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças...obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou o educador sobre as necessárias modificações a implementar!” (...) “ As informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumariada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (Oliveira - Formosinho, 2002:168 e 169).

Segundo Zabalza (1992), a escolha do objecto da observação, o contexto em que ela se vai efectuar e a forma de registo que ela vai implicar (áudio, vídeo, anotações, ...) são cuidados especiais que devemos ter em atenção quando vamos observar, pois,

“ Para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da selectividade de percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, dos seus interesses e tendências e também da sua formação e treino ao nível da observação” (Oliveira - Formosinho, 2002:173)

A este conjunto de registos de observação apresentados por Oliveira - Formosinho acrescentaríamos mais um a que Sanches (2003) designa de Grelhas de observação.

❖ Grelhas de observação

As grelhas permitem registar a frequência e a progressão de um determinado comportamento, devendo ser preenchidas em simultâneo com a ocorrência do comportamento.

Não constituindo uma observação, Sanches (2003) refere a importância das entrevistas aos Pais e às próprias crianças. Aos Pais como uma forma de recolher informações sobre a criança, que de outra forma não era possível, tendo em conta a idade das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar.

Às crianças como uma forma de obter dados sobre o nível de compreensão e expressão que elas possuem e simultaneamente como uma forma de obter dados para caracterizar o desenvolvimento geral da criança.

Vamos agora falar de alguns dos instrumentos mais conhecidos e adequados à avaliação do contexto na Educação Pré-escolar, como é o caso do PIP, da EEA, do COR, da EEC, da ECERS, da TARGET e do PORTEFÓLIO.

❖ O PIP (PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA) é um instrumento de avaliação, que segundo Oliveira – Formosinho (2002), permite uma avaliação de qualidade das dimensões estruturais e processuais em contexto de Jardim de Infância.

Antes de falarmos do instrumento em si pensamos que é importante esclarecer o que são as dimensões estruturais e processuais. A dimensão estrutural “... considera os aspectos estáveis dos contextos, como por exemplo, o espaço físico, os materiais, os horários, os ratios adulto/criança, os papéis do adulto etc” (Ministério da Educação, 1998:53-54), ou seja, esta dimensão incide na disposição do espaço, nos recursos e na própria dinâmica que a sala oferece. A dimensão processual corresponde à “...dimensão interactiva que decorre nos contextos e cenários, e que consiste nas trocas ou transacções entre adultos e crianças e entre as crianças em si.” (Ministério da Educação, 1998:53-54). Ainda neste mesmo documento é explicado o conceito de cenário. Cenário corresponde à “ ... unidade espacial e temporal onde decorrem padrões cíclicos de acções” (Ministério da Educação, 1998:53).

O instrumento designado de PIP foi desenvolvido pela Fundação de Investigação Educacional Hight/Scoope (1992) e é o mais indicado para avaliar as dimensões atrás apresentadas (estruturais e processuais). Organiza-se em quatro secções as quais têm uma estrutura clara e lógica e uma forma simples de cotar.

Este instrumento permite assim avaliar:

- O ambiente físico ou seja os espaços, a segurança e a Conservação

➤ As rotinas

Verifica se elas estão ou não implementadas, tempos adequados, as estratégias de planificação em grande e pequeno grupo e o equilíbrio de actividades.

➤ As interacções entre adulto e crianças

Verifica as estratégias de comunicação utilizadas, a participação ou não do adulto no jogo da criança, o equilíbrio entre as falas do adulto e as falas da criança, o encorajamento, os comportamentos e a percepção do grande e pequeno grupo.

➤ As interacções entre adultos ou seja verificam a existência ou não de: trabalho em equipa, de registos de observação das crianças, relação com os pais, formação continua....

Segundo Oliveira - Formosinho, e após um estudo feito sobre a utilidade do PIP, constatou-se que “... a utilização de um instrumento desta natureza permite aos profissionais referir os processos de aprendizagem da criança ao contexto educativo, caminhando de um entendimento de muito indiferenciado de aprendizagem a um entendimento mais diferenciado” (Oliveira - Formosinho, 2002:156).

Segundo Craveiro (2008) baseado em Formosinho (ibidem), o PIP serve as seguintes funcionalidades:

1. *“A observação de contextos educacionais*
2. *A descrição e análise das práticas nas salas de educação de infância*
3. *A auto avaliação da qualidade da sala e dos serviços que se prestam à criança*
4. *A reflexão do educador e da equipa*
5. *A troca de experiências e de conhecimentos entre os intervenientes da equipa*
6. *O diálogo do educador com os pais*
7. *A reflexão e posteriormente a reflexão*
8. *A promoção do desenvolvimento profissional”*

❖ EEA (ESCALA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO)

Esta escala foi criada por Ferre Laevers e posteriormente adaptada por Bertam e Pascal (2000). É uma escala que avalia o tipo de interacções que o educador estabelece ou não com as crianças, interacções essas que, podem ter interferência nas aprendizagens das crianças. Segundo esta escala, a qualidade das interacções definem-se por três elementos:

➤ Sensibilidade

“Trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem estar da criança, e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto” (Pascal e Bertam, 2000:23).

➤ Estimulação

“Esta é a forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções” (Pascal e Bertam, 2000:23).

➤ Autonomia

“Este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais” (Pascal e Bertam, 2000:23).

Todos os dados obtidos são registados em folhas próprias para posteriormente serem alvo de análise e reflexão por parte da equipa. A compilação e interpretação de todos os dados constituem um relatório de avaliação da qualidade das aprendizagens realizadas.

❖ COR (CHILD OBSERVATION RECORD)

Segundo Oliveira - Formosinho:

“Este instrumento tem a particularidade de toda a avaliação ser baseada essencialmente no conjunto das observações e registos de incidentes críticos realizados diariamente, enquanto as crianças desenvolvem as suas actividades, e também em elementos, como amostras de trabalhos das crianças: desenhos, construções, histórias, canções, etc.” (Oliveira - Formosinho, 2002:190):

É um instrumento de observação que regista informações objectivas sobre:

- O desempenho das crianças quando estas estão na prática das suas actividades.
- O programa que está a ser desenvolvido
- A intervenção do educador

O COR é organizado segundo seis categorias de desenvolvimento e cada categoria tem três ou oito itens. As categorias nela constantes são:

➤ Iniciativa

Iniciativa é a “ ... *capacidade da criança para iniciar e seguir o desenvolver de tarefas. É o poder de fazer e conduzir escolhas e decisões*”. (Oliveira - Formosinho, 2002:190).

➤ Relações sociais

Sabendo-se que a criança aprende através das interações que estabelece, esta categoria procura apreciar o tipo de relações que as crianças estabelecem com os seus pares e com os adultos.

➤ Representação criativa

A observação das representações que as crianças fazem nas construções, jogos, desenhos e pinturas é possível perceber/ver as experiências vivenciadas pelas crianças.

➤ Música e movimento

Relevância para as aquisições sociais e cognitivas que as crianças vão adquirindo através dos movimentos que vão realizando.

➤ Linguagem e competência de ler e escrever

Esta categoria engloba e avalia as capacidades das crianças ao nível das capacidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever.

➤ Lógica e matemática

Segundo Oliveira - Formosinho esta categoria dirige a sua atenção “...às *capacidades desenvolvidas pelas crianças nas áreas de classificação, seriação, número, espaço e tempo*”. (Oliveira - Formosinho, 2002:191).

Oliveira - Formosinho em relação a este instrumento de avaliação e concretamente às suas seis categorias refere que,

“Para cada uma das seis categorias, são apresentadas entre três a oito itens que explicitam e operacionalizam o conteúdo geral da categoria, resultando num total de trinta itens. Para cada um destes trinta itens, são ainda fornecidas definições e exemplos numerados de um a cinco e que correspondem aos diferentes níveis do percurso de desenvolvimento das crianças” (Oliveira - Formosinho, 2002:192)

Podemos assim dizer que, cada categoria tem um total de trinta itens classificados por alíneas. Cada item contém cinco frases que definem um comportamento típico, numeradas de um a cinco, pelo que o educador/observador

terá que optar por uma delas, tendo em conta as características individuais da criança que está a ser observada.

Os registos são efectuados segundo notas que se vão retirando durante um certo período de tempo e de acordo com os trabalhos que a criança efectua, individualmente ou em grupo. As actividades realizadas pela criança (desenhos, modelagem, grafismos, jogos...) podem ser documentadas em áudio, vídeo...

“ A finalidade deste instrumento é portanto, fornecer um conjunto de medidas eficazes para o desenvolvimento das crianças, úteis para os educadores, para os pais e para a comunidade em geral”. (Oliveira - Formosinho, 2002:193).

Este instrumento tem a vantagem de:

- Ajudar a identificar a evolução das aprendizagens das crianças, as suas capacidades e necessidades em diferentes áreas de desenvolvimento através de uma observação e de registos de observação, realizados durante períodos de tempo prolongados.
- Permitir ao educador planear e adequar materiais, técnicas e actividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.
- Permitir ao educador auto avaliar-se enquanto promotor, ou não, das aprendizagens das crianças.
- Permitir a avaliação do programa e da sua implementação.
- Incluir uma ficha de registo para os Pais, permitindo a estes terem voz activa na avaliação dos próprios filhos.

Apesar de alguns considerarem este instrumento muito exigente em termos da sua aplicabilidade (tempo, exigir ajuda de uma outra pessoa, tempo de reflexão sobre os registos realizados, dificuldade em conciliar o trabalho com as crianças e a realização dos registos), outros há que vêem neste instrumento um excelente promotor de qualidade.

❖ EEC (ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA)

A EEC é uma escala que avalia o envolvimento da criança, quando esta está a aprender e foi criada por Ferre Laevers em 1996.

O envolvimento e segundo Pascal e Bertam, diz respeito “... *ao impulso exploratório das crianças e abrange também o nível de concentração e motivação da criança*” (Pascal e Bertam, 2000:22) A criança é observada durante o seu processo de aprendizagem, apresentando características/sinais, em maior ou menor grau, que permitem definir e caracterizar o seu nível de envolvimento. Segundo Pascal e Bertam(2000) os sinais de envolvimento são nove:

- Concentração
- Energia
- Criatividade
- Expressão facial e postura
- Persistência
- Precisão
- Tempo de reacção
- Linguagem
- Satisfação

Os níveis de envolvimento têm uma escala de cinco pontos.

Nível um – Sem actividade

Nível dois – Actividade interrompida frequentemente

Nível três - Actividade quase contínua

Nível quatro – Actividade continua com momentos de grande intensidade

Nível cinco – Actividade intensa e prolongada

Os indicadores utilizados vão-nos permitir assim observar e apreciar o nível de envolvimento das crianças os quais são também fundamentais como feedback do trabalho que está a ser desenvolvido pois, “... *o nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem*” (Pascal e Bertam, 2000:22).

❖ ECERS (EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE).

A ECERS é uma escala de avaliação do ambiente educativo em Educação de Infância, que nos dá uma perspectiva da qualidade de cada Jardim de Infância e foi criada em 1980 por T. Harms e R.Clifford (Cf. Ministério da Educação, 1998:59). Esta escala foi “...concebida para avaliar salas de actividades com crianças de idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos. (Harms, 1990:9).

É uma escala com um total de quarenta e três itens, itens esses agrupados em sete escalas. Cada escala contém um conjunto de itens, os quais vão ser alvo de uma apreciação, segundo a pontuação de parâmetros. A pontuação atribuída a cada item vai de um a sete, sendo muito fraco a pontuação de um a dois, suficiente a pontuação três e quatro, bom a pontuação cinco e seis e muito bom a pontuação sete. As sete escalas da ECERS englobam, segundo Harms, Clifford e Cryer (2008) as seguintes dimensões:

➤ Espaço e mobiliário

O espaço físico é importantíssimo no processo de aprendizagem da criança, pelo que, ele deve ser limpo, arejado, estimulador e o mais diversificado que for possível. O mobiliário deve estar estruturado e delimitado por áreas, deve estar sempre limpo, ser confortável, seguro e adequado à idade das crianças e disposto de forma a promover a autonomia da criança.

Nesta dimensão avalia-se o espaço interior e exterior/ o mobiliário para os cuidados de rotina, a brincadeira e aprendizagem/ o mobiliário para descanso e conforto/ o arranjo da sala para actividades/ o espaço de privacidade/ exposição de material relacionado com a criança/ o espaço para a motricidade global e o equipamento de motricidade global.

➤ Rotinas e cuidados pessoais

As rotinas diárias devem existir embora de forma flexível pois elas apoiam as aprendizagens e constituem para a criança um factor securizante e promotor de aquisição de noções temporais.

Esta dimensão aprecia as chegadas e saídas/ refeições e merendas/ sono e descanso/ uso da casa de banho e fraldas/ práticas de saúde/ práticas de segurança.

➤ Linguagem e raciocínio

A criança deve vivenciar diálogos com crianças e adultos e deve estar envolvida em ambientes ricos e estimulantes, porque, quanto mais rico for o meio verbal, mais provável será que o seu universo vocabular aumente em quantidade e qualidade. Salienta-se assim nesta dimensão, a importância do contacto com registos, livros e imagens/ do encorajar as crianças a comunicarem/ do uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio/ do uso informal da linguagem e de tudo que favoreça a emergência da escrita.

➤ Actividades

O educador deve planear a sua intervenção educativa de forma diversificada, no sentido de promover o desenvolvimento global da criança.

Os itens a apreciar nesta escala envolvem a motricidade fina/arte/ música e movimento/ blocos/areia e água/ jogo dramático/natureza e ciência/ matemática e número/ uso de televisão, vídeo e computador e promover a aceitação da diversidade.

➤ Interacção

Numa abordagem construtivista, o desenvolvimento da criança surge como resultado das suas interacções com o meio envolvente. As interacções devem contudo ser supervisionadas pelo adulto. Esta escala tem assim em atenção o tipo de supervisão que é feita a vários níveis; Supervisão de actividades de motricidade global/supervisão geral das crianças (excepto actividades de motricidade global) / disciplina/ interacções pessoal – criança e interacções entre crianças.

➤ Estrutura do programa

As linhas curriculares que devem fundamentar a intervenção do educador devem ter como preocupação central, a criança. Esta escala tem como itens a avaliar o horário/jogo livre/tempo de grupo/condições para as crianças com incapacidades.

➤ Pais e pessoal

É fundamental que todos os intervenientes se sintam implicados, envolvidos e realizados no processo surgindo por isso a necessidade de se prestar uma atenção especial ao tipo de condições que promovemos: condições para pais/ condições para as necessidades individuais do pessoal/ condições para as necessidades profissionais do pessoal/interacção e cooperação entre o pessoal/supervisão e avaliação do pessoal/oportunidades para o desenvolvimento profissional.

As cotações atribuídas aos diferentes itens que constituem cada escala, devem ser anotados de imediato numa folha própria designada de folha de cotação. Existe uma outra folha, designada de folha de perfil na qual são colocadas as cotações totais de cada escala. A análise destes dois registos (folha de cotação e folha de perfil), vai permitir conhecer quais os pontos fortes e fracos do contexto em que a criança está inserida e a influência que este mesmo contexto poderá exercer sobre as crianças. O alvo principal deste instrumento “...*centra-se nas necessidades das crianças e na forma de satisfazer essas necessidades*” (Harms, 1990:9). Assim sendo vemos que o contexto e a própria criança não são objectos independentes mas sim interdependentes, estando a qualidade dessa instituição directamente ligada ao que sente e ao que pensa a criança, ou seja, como se sente e reage a criança no contexto, como se envolve nas actividades, como interage com as outras crianças e que tipo de interacções que desenvolve e fomenta o adulto.

A ECERS pode assim ser utilizada para “...*auto avaliação, para monitorização, avaliação ou melhoria dos programas ou ainda para investigação*”. (Harms, 1990:9).

❖ TARGET (FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS).

Este instrumento de avaliação, segundo Pascal e Bertram (1997), pretende saber pormenores sobre o quotidiano da criança em contexto de Jardim de Infância.

Com este instrumento pretende-se observar:

- As experiências de aprendizagem que se proporcionam às

crianças tendo em conta as áreas de conteúdo das OCPEPE.

- As formas de organização do grupo.
- As oportunidades de escolha e de iniciativa que se proporcionam à criança.

A iniciativa das crianças está dividida por quatro níveis:

Nível um - A criança não tem poder de escolha e tem que fazer o que lhe mandam.

Nível dois – A criança tem um número muito limitado de escolhas.

Nível três – Há actividades que não podem ser escolhidos.

Nível quatro - A criança tem total liberdade de escolha.

- Modos predominantes de interacções.
- A escala de envolvimento da criança.

❖ PORTEFÓLIO

Segundo Bernardes (2003:17) “...o portefólio do aluno pode ser visto como uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações, num ou em diferentes domínios”.

Segundo Bernardes (2003:25) o portefólio tem, uma lógica própria de avaliação, a qual se caracteriza por:

Quadro nº 8: O portefólio e a sua lógica de avaliação

Avaliação	Portefólio
Decisão	Definir objectivos e metas Criar estratégias Escolher meios Reavaliar todo o processo Avaliar aprendizagens
Parecer	Avaliar o progresso, as aquisições e as lacunas de aprendizagem/competências
Interpretação	Analisar e reflectir sobre a informação/avaliação das aprendizagens/competências
Processo de apreensão da informação	Escolher os documentos a inserir no portefólio
Intenção e critérios de avaliação	Ratificar metas e critérios de avaliação

O portefólio, segundo Bernardes (2003:18), caracteriza-se por:

- Ser constituído por um conjunto de trabalhos produzidos pelos

alunos/crianças, ao longo dum determinado período de tempo, devidamente organizados e planeados.

- O seu conteúdo ser tanto da responsabilidade do professor como do aluno/criança.
- Proporcionar uma visão alargada e detalhada do que o aluno aprendeu e de como se processou essa aprendizagem numa avaliação contínua e formativa da trajectória de sua aprendizagem, favorecendo a tomada de consciência sobre as dificuldades e os progressos.
- Permitir que o aluno desenvolva a sua capacidade de análise e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, saberes e atitudes.
- Proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos e das estratégias utilizadas.

Para que tudo isto seja possível há que atender às características específicas do portefólio, porque, muitas das vezes usurpam-lhe o nome, e ele não é mais do que um dossiê tradicional de compilação de trabalhos. Para que não haja dúvidas parece-nos fundamental apresentar aqui a distinção que Bernardes (2003:19) faz entre portefólio e dossiê:

Quadro nº 9: Diferenças entre portefólio e dossiê

Portefólio	Dossiê
O Portefólio dá conta do percurso de aquisição de competências do aluno	Os trabalhos não representam o percurso do aluno
Os elementos a inserir são escolhidos em função das metas estipuladas	Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas
Os elementos são escolhidos de acordo com critérios pré determinados e acordados entre os alunos e o professor	Os alunos não conhecem critérios de selecção ou, então, só os fazem corresponder aos “melhores” trabalhos
Os elementos escolhidos representam, de forma clara, as competências adquiridas pelo aluno	Os elementos escolhidos não são necessariamente representativos das competências dos alunos
Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação	Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo
Os trabalhos recolhidos contém comentários dos professores, dos alunos e/ou dos encarregados de educação	Em geral, os trabalhos não contêm comentários pessoais nem do aluno, nem dos colegas, nem dos encarregados de educação
O aluno faz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias.	O aluno não faz reflexões nem estabelece objectivos, desafios ou estratégias para a sua própria aprendizagem
Os elementos recolhidos são sempre datados	Os trabalhos raramente são datados
Há uma ligação entre os diferentes trabalhos	Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos
O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação	O dossiê é um arquivo morto
O aluno guarda o seu portefólio e é responsável por ele, podendo servir-se dele ao longo de todo o ciclo de aprendizagem ou percurso escolar	O professor e ou a escola podem guardar o dossiê que, rapidamente, menosprezam e ou esquecem

Segundo Parente (2005), através do portefólio a criança consegue reflectir e visualizar o seu percurso se este estiver devidamente documentado. O portefólio é um instrumento que permite observar, documentar, analisar, avaliar, planear, comunicar e articular. Para que tudo isto aconteça e para ele conter as evidências de crescimento, desenvolvimento, aprendizagens, qualidade dos trabalhos, expectativas das crianças, caminhada percorrida, dificuldades e necessidades para ultrapassar essas mesmas dificuldades....deverá conter entre outras:

- Amostras de trabalhos
- “Ditados” das crianças
- Amostras de escrita
- Produtos das crianças
- Fotografias
- Diários de aprendizagem
- Registos sistemáticos
- Registos de caso
- Entrevistas
- Comentários diversos dos Pais
- Resumos de reuniões de análise dos portefólios
- Reflexões das crianças
- Gravações áudio e vídeo
- Relatos narrativos. Estes são importantes como instrumentos

avaliativos, em que os educadores comparam saberes alcançados em diferentes momentos, reflectem e fazem uma análise crítica do processo de aprendizagem do aluno. Nestes relatos são incluídos muitas vezes a auto avaliação das crianças, o que irá permitir à criança reflectir sobre o que aprendeu, como aprendeu, o que ainda precisa de aprender e o que é necessário fazer para melhorar o seu desempenho.

- Comentários das crianças acerca dos seus trabalhos e comentários dos professores/educadores
- ...

O portefólio vai assim monitorizar a aprendizagem, estimular o pensamento reflexivo, permitindo ao aluno avaliar as suas capacidades tomando consciência das estratégias utilizadas e ou a utilizar, implicando-o na concepção e desenvolvimento de um trabalho (a construção do portefólio), ao mesmo tempo que lhe estimulando o gosto pela aprendizagem e promove uma boa relação entre professor – aluno.

Segundo Shores e Grace tudo mais poderá ser incluído no portefólio pois, “ *A criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos de portefólios de crianças*” (Shores e Grace 2001:45).

CAPÍTULO III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Amostra

Neste estudo foram incluídos cinco Agrupamentos de Escolas limítrofes à cidade do Porto, que possuíam a valência de Jardim de Infância. A amostra do inquérito por questionário foi constituída por Educadoras de Infância, que trabalham em Jardins de Infância da rede pública.

Com um número de Educadoras variável em cada um destes Agrupamentos, o número de elementos variou entre um mínimo de oito e um máximo de dezasseis Educadoras, num total de sessenta e cinco, indivíduos. No entanto, houve cinco Educadoras que não se mostraram disponíveis para responder ao inquérito por questionário, tendo a amostra ficado reduzida a sessenta indivíduos.

A amostra tratou-se de uma amostra de conveniência, seleccionada não só pelo facto de em cada um destes Agrupamentos existir um elemento conhecido do investigador que serviu de elo de ligação e pelo factor geográfico. Todos estes Agrupamentos ficam situados em zonas próximas à cidade do Porto (Matosinhos, Leça da Palmeira, Paredes, Gondomar, Maia e Valongo).

A nossa escolha teve também como critério de selecção de amostra que, as Educadoras a responderem ao inquérito por questionário, tivessem mais de cinco anos de serviço e trabalhassem na rede pública.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A técnica utilizada foi a aplicação de um inquérito por questionário, (anexo 1), a Educadoras de Infância que trabalham na rede pública.

A escolha deste instrumento prendeu-se sobretudo pelo facto de ser de fácil aplicação e através dele se interpelarem um número elevado de pessoas

num espaço de tempo relativamente curto que permite “...obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida” (Quivy, 1992:186). A aplicação do inquérito por questionário possibilitou uma maior sistematização dos resultados fornecidos e, uma maior facilidade na análise dos dados recolhidos “... se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy, 1992:187). O inquérito por questionário apresentado, é constituído por questões abertas e fechadas (misto), que permitiu inquirir um grupo representativo da população em estudo (Educadoras de Infância).

Na elaboração do questionário, tivemos cuidados os quais não se prenderam só com a apresentação do questionário como com o seu conteúdo, ou seja com o tipo de linguagem e a forma como as questões eram colocadas: claras, concisas e unívocas. Tentamos assim que as questões fossem colocadas de uma forma lógica, com uma estrutura simples curtas e não suscitassem ambiguidades.

Este instrumento, antes de ser distribuído, foi previamente testado por um grupo de seis de Educadoras de Infância, ou seja “...antes de o utilizar sistematicamente, de modo a assegurar-se que o seu grau de adequação e precisão é suficiente” (Quivy, 1992:205)

3.Método de abordagem

As correntes paradigmáticas da pesquisa científica são fundamentalmente alicerçadas em duas metodologias: a quantitativa e a qualitativa. Segundo Bogdan (1994), embora a abordagem quantitativa e qualitativa se baseiem em pressupostos diferentes, há autores que a utilizam conjuntamente como uma forma de juntar os saberes dos dois paradigmas, o que constitui desde logo uma mais-valia para o conhecimento de uma determinada realidade.

Apesar de utilização do inquérito por questionário possibilitar uma abordagem quantitativa e qualitativa, neste trabalho, optamos por uma metodo-

logia de investigação qualitativa.” *O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas*” (Bogdan 1994:70) Segundo Craveiro (2007) é necessário compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos. A maioria dos especialistas em ciências sociais diz mesmo que “... a meta das ciências é a explicação de fenómenos (considerando embora vários tipos de explicação) de modo a torná-los inteligíveis. Para lá chegar, a ciência, começa por se definir racionalmente, a um nível de variável de generalidade, problemas susceptíveis de resolução através de uma actividade de pesquisa” (Silva, A. e Pinto, J. 2003:11)

O nosso objectivo principal com este estudo exploratório, era imergir no mundo das Educadoras de Infância e tentar interpretar e compreender a realidade por elas vivenciada, em relação à avaliação em contexto de Jardim de Infância. Temos consciência que partimos de números e percentagens mas, foram esses mesmos números que nos permitiram compreender a realidade vivida pelas Educadoras, em relação à avaliação em contexto de Jardim-de-infância.

Designamos a nossa metodologia de qualitativa porque, “ *A investigação qualitativa é descritiva*” ou ainda “ *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando*” (Bogdan 1994:48). Segundo estes autores, a metodologia qualitativa é aquela que nos permite melhor compreender, descrever e interpretar os factos inerentes ao estudo.

Neste caso concreto, e através desta abordagem, pudemos desenvolver entendimentos quando, após a análise estatística obtida, tentamos interpretar as perguntas a fim de chegar mais fundo à essência da problemática e assim encontrar as respostas aos objectivos da investigação, dando-lhes sentido e significado. Procuramos com este trabalho de investigação, saber concretamente: quais os instrumentos que as Educadoras utilizam para avaliarem em contexto de Jardim de Infância; que dimensões/ itens é que eles avaliam; tentar perceber se valorizam o processo, o produto ou se valorizam ambos: se res-

pondem aos aspectos considerados pelo ministério da Educação e, ao mesmo tempo, tentar saber a razão de ser das suas escolhas.

As fontes de informação utilizadas neste estudo, para além das leituras de livros relacionados com a temática em estudo e que constam da nossa bibliografia, foram também a análise de todos os documentos normativos do Ministério da Educação que regulam a Educação Pré-escolar e algumas pesquisas e consultas realizadas na internet. Todas as leituras efectuadas, “... *visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização, em estudo*” (Quivy, 1992:47).

Na análise dos resultados tentamos ser isentos, imparciais e objectivos, de forma a não ter qualquer inferência nos resultados obtidos.

4.Procedimentos

4.1.Éticos

A Coordenadora do Departamento da Educação Pré-escolar de cada um dos Agrupamentos em causa foi inicialmente abordada pela investigadora. Este primeiro contacto teve como finalidade dar a conhecer o objectivo do estudo e obter a autorização para a nossa presença na próxima reunião que se realizasse no departamento a fim de se distribuírem os inquéritos por questionário.

Na reunião de departamento em que estivemos presentes para distribuir o inquérito por questionário, foi explicado às presentes os objectivos do estudo, tendo sido garantida a anonimidade dos dados recolhidos e o direito das mesmas, a recusarem-se a participar no estudo, o que veio a acontecer, pois cinco Educadoras de Infância desistiram a meio de o preencher e como tal não o quiseram devolver.

4.2. Metodológicos

A investigadora em cada uma das reuniões que esteve presente e para a qual antecipadamente recebeu autorização, explicou às presentes as razões do estudo, entregou o questionário e aguardou presencialmente o preenchimento do mesmo, para de seguida os recepcionar.

O inquérito foi assim entregue a cada Educadora em mão, após uma pequena sessão explicativa da razão de ser deste estudo. Após explicação, as Educadoras preencheram o inquérito por questionário, tendo estado o investigador presente e ao dispor, para esclarecer qualquer dúvida que surgisse durante o preenchimento do mesmo.

A razão de ser desta forma de distribuição dos inquéritos prendeu-se essencialmente com três factores:

- Com o facto de querermos evitar que houvesse grande discrepância entre os números de questionários entregues e os recolhidos
- Como uma forma de se evitar inquéritos incompletos ou mal preenchidos
- Como forma das Educadoras de Infância responderem de forma espontânea e não fossem à procura de fontes que lhes dessem as respostas que elas não tinham/sabiam.

4.3. Estatísticos

Após a recepção dos inquéritos por questionário procedeu-se à análise dos dados a fim de recolhermos o máximo de informações. A *“Análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”* (Bogdan, 1994:205).

Todos os inquéritos e as respectivas questões foram numerados. Cada hipótese de resposta recebeu um código numérico, tendo posteriormente esse

código sido introduzido no software SPSS (Statistic Package Social Science), versão 18.0, tendo-se procedido assim a uma análise estatística.

As perguntas todas foram posteriormente alvo de uma análise descritiva para calcular a percentagem de indivíduos relativamente à idade, situação laboral, habilitações literárias, escola de formação, tempo de serviço, participação em acções de formação, nº de formações por ano, realização de acções de formação sobre avaliação e conhecimento de literatura sobre avaliação, tipo de grupo de trabalho, bem como o conhecimento sobre diversos instrumentos de avaliação e itens que eles avaliam. Auscultou-se ainda, sobre a proveniência do(s) instrumento(s) de avaliação, designados pelo Conselho Pedagógico de cada um dos o Agrupamentos, tentando-se saber em simultâneo a opinião que as Educadoras de Infância têm do mesmo.

Após a análise descritiva, procedeu-se a uma interpretação das respostas abertas a fim de obter uma maior compreensão e diversidade de informações, acerca de cada uma das questões colocadas. As percentagens obtidas com a análise descritiva em cada uma das respostas obtidas, alertou-nos para a problemática existente e como o objectivo deste estudo não se prendia com fins estatísticos, fomos à procura de compreender o que significavam aqueles resultados, para compreender o que se passava na realidade. As respostas abertas foram assim alvo de uma reflexão e análise aprofundada onde, algumas delas (questão 10 e 11), foram categorizadas e apresentadas de acordo com um esquema de cores (ver Anexo 10 a 12), tendo em conta características referidas pela literatura.

As respostas às questões (12,13,14,15,16,17,18) foram divididas em aceitáveis e não aceitáveis/incongruentes. Foram consideradas aceitáveis as respostas na qual fosse mencionada pelo menos uma das características, referidas pela literatura, sobre o instrumento em questão. Consideraram-se como respostas não aceitáveis/incongruentes, as respostas onde não tivesse sido referido nenhuma das características do instrumento (características estas referidas no corpo teórico do nosso trabalho), ou cujas respostas fornecidas não fossem compreensíveis ou coerentes.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS

1. Descrição dos dados recolhidos

A amostra estudada é constituída por Educadoras de Infância que trabalham na rede pública, mais concretamente em seis Agrupamentos situados na zona limítrofe da cidade do Porto.

Do total de sessenta e cinco inquiridas, cinco (duas no Agrupamento 1, uma no Agrupamento 3 e duas no Agrupamento 4) que não se mostraram receptivas a preenchê-lo, pelo que a percentagem de respostas variou entre os 84,6%, no Agrupamento 1 e os 100%, nos Agrupamentos 5 e 6 (Quadro nº 10). Deste modo, o universo da nossa amostra ficou reduzido a sessenta inquiridos, representando um total de recusa em participar no estudo de 7,7%. A percentagem de resposta média que tivemos ao nosso inquérito por questionário situou-se assim nos 92,3% (Quadro 10).

Quadro nº 10: Inquéritos entregues e recebidos

	Nº de Inquéritos entregues	Nº de Inquéritos recebidos	Percentagem de resposta
Agrupamento 1	13	11	84,6%
Agrupamento 2	9	9	100%
Agrupamento 3	8	7	87,5%
Agrupamento 4	16	14	87,5%
Agrupamento 5	8	8	100%
Agrupamento 6	11	11	100%
TOTAL	65	60	92,3%

Em relação à idade e como é possível verificar na Figura nº 1, Painel A, a faixa etária da nossa amostra, na sua maioria, situa-se entre os 41 e os 50 anos de idade, representando esta faixa etária 60% da nossa amostra, num total de 36 indivíduos.

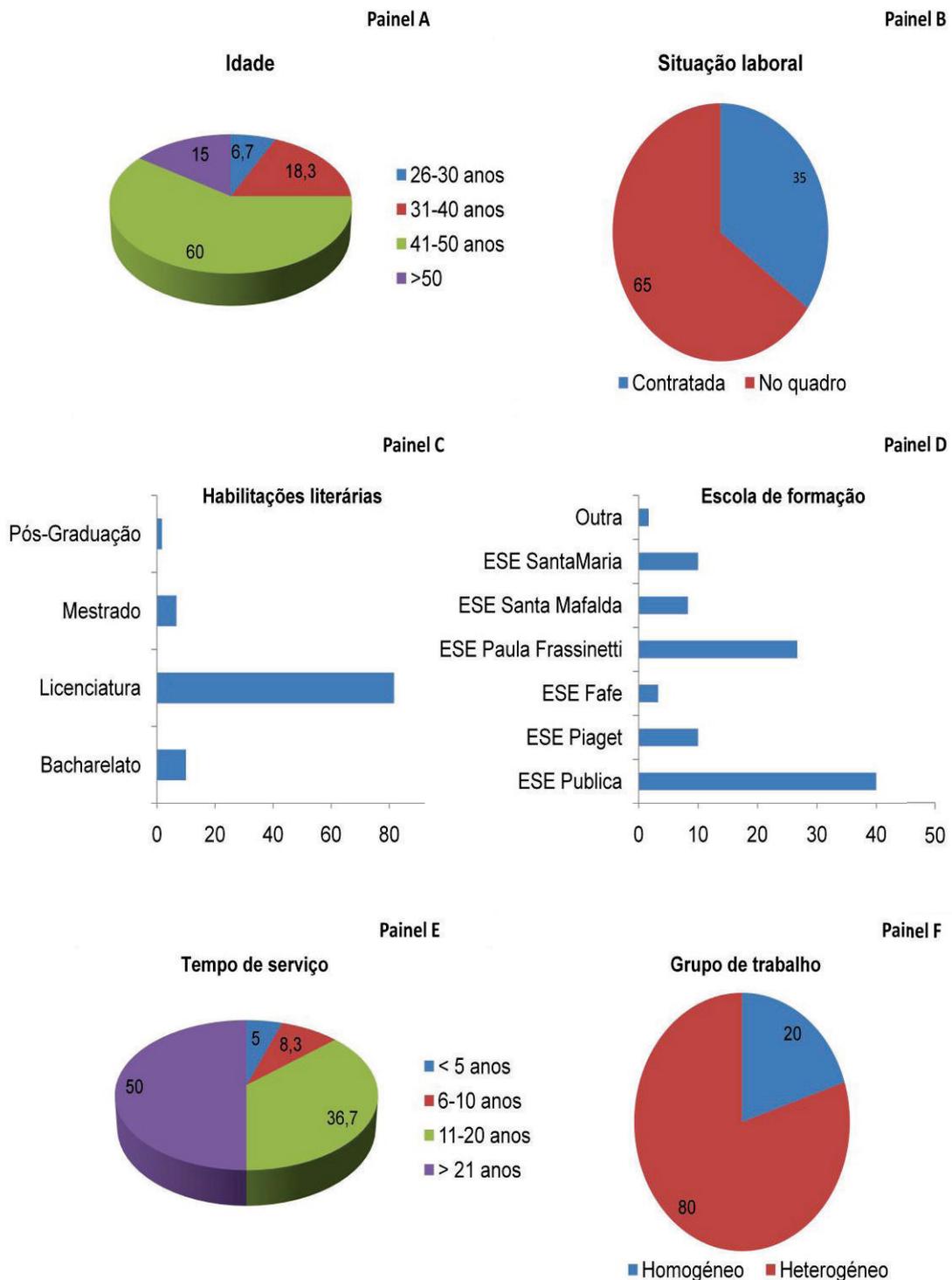


Figura nº 1. Caracterização da amostra e grupo de trabalho. Os dados encontram-se expressos em percentagem relativa. Painel A: Idade: Painel B: Situação laboral: Painel C: Habilitações literárias: Painel D: Escola de formação: Painel E: Tempo de serviço, Painel F: Tipo de grupo de trabalho.

A faixa etária (41-50 anos), não só é a faixa etária com maior prevalência da amostra no global, como também é a mais prevalente em cada um dos Agrupamentos, como é possível verificar pelo Quadro nº 11.

Quadro nº 11 Caracterização da amostra por Agrupamento

Idade	Agrup 1	Agrup 2	Agrup 3	Agrup 4	Agrup 5	Agrup 6
26-30 anos	0	14,3	0	14,3	0	9,1
31-40 anos	11,1	28,6	25	14,3	18,2	18,2
41-50 anos	66,7	28,6	50	57,1	81,8	63,6
>50	22,2	28,6	25	14,3	0	9,1
Situação Laboral						
Contratada	22,2	57,1	50	42,9	18,2	27,3
No Quadro	77,8	42,9	50	57,1	81,8	72,7
Habilitações literárias						
Bacharelato	22,2	14,3	0	14,3	10	0
Licenciatura	66,7	57,1	100	85,7	81,7	90,9
Mestrado	11,1	14,3	0	0	6,7	9,1
Pós-Graduação	0	14,3	0	0	1,7	0
Escola de Formação						
ESE Publica	66,7	57,1	12,5	35,7	27,3	45,5
ESE Piaget	0	0	25	21,4	9,1	0
ESE Fafe	0	14,3	0	7,1	0	0
ESE Paula Frassinetti	22,2	0	12,5	21,5	45,5	45,5
ESE Santa Mafalda	0	14,3	25	7,1	0	0
ESE Santa Maria	11,1	14,3	25	7,1	9,1	9,1
Outra	0	0	0	0	9,1	0
Tempo de serviço						
< 5 anos	0	14,3	0	7,1		9,1
6-10 anos	11,1	14,3	0	14,3	9,1	0
11-20 anos	33,3	28,6	50	42,9	36,4	27,3
> 21 anos	55,6	42,9	50	35,7	54,5	63,6
Tipo de grupo de trabalho						
Homogéneo	11,1	71,4	12,5	14,3	27,3	0
Heterogéneo	88,9	28,6	87,5	85,7	72,7	100

*Valores expressos sobre a forma de percentagem relativa.

Em relação à situação laboral, (Figura nº 1, Paineil B) a maioria da amostra (65%) pertence ao Quadro. No entanto, como se pode verificar no Quadro nº 11, a situação não é igual em todos os Agrupamentos, podendo-se observar que, no Agrupamento 2, a maioria das inquiridas (57,1%), é contratada

As habilitações literárias referidas pela maioria da amostra, é a licenciatura com 81,7% (Figura nº 1, Painel C).

Na amostra, há 6 inquiridas (10%) que possuem o bacharelato e um número mínimo com pós graduação (1,7%) e com mestrado (6,7%). De referir que, no Agrupamento 3 e como se pode observar no Quadro nº 11, a totalidade das inquiridas tem como habilitação literária a licenciatura (100%).

Relativamente ao tempo de serviço, 50% da amostra, possui mais de vinte e um anos de serviço, sendo esta a categoria com maior prevalência como podemos verificar na Figura 1, Painel E.

No entanto, como podemos verificar pelo Quadro nº 11, no Agrupamento 4, as inquiridas tem, na sua maioria (42,9%) entre os onze e os vinte anos de serviço, enquanto que no Agrupamento 3, há tantas inquiridas com mais de vinte e um anos de serviço, como as que se situam entre os onze e os vinte anos de serviço (25%).

Podemos ainda verificar que, em relação ao tipo de grupo com que cada uma das inquiridas trabalha, a maioria, 80%, refere que trabalha com um grupo heterogéneo, como é possível verificar na Figura nº 1, Painel F.

Numa leitura mais pormenorizada, em relação ao tipo de grupo de trabalho, o Quadro nº 11 mostra-nos que apenas no Agrupamento 2 o grupo de crianças com que as inquiridas trabalham é na sua maioria homogéneo (71,4%). Nos restantes Agrupamentos prevalece o grupo heterogéneo tendo-se verificado que no Agrupamento 6, a totalidade de inquiridas referem trabalhar com um grupo heterogéneo.

No que concerne à escola de formação a análise à Figura nº 1, Painel D, diz-nos que a maioria da amostra fez a sua formação numa ESE Pública (40%), sendo das ESE(s) privadas a ESE de Fafe (3,3%) a escola de formação que aparece com menor representatividade e a ESE Paula Frassinetti com maior representatividade. Se compararmos formação e escola pública versus formação em escola privada, verificamos que 60% do total das inquiridas teve formação numa escola privada. O Agrupamento 1 e 6 são os Agrupamentos em que há uma maior homogeneidade na escola de formação das suas Edu-

adoras, aparecendo-nos o Agrupamento 4, como o Agrupamento com maior heterogeneidade na escola de formação das suas Educadoras (Quadro 11).

Ainda no Quadro nº 11 é possível verificar que no Agrupamento 3 e no Agrupamento 6, em termos percentuais o número de inquiridas que fizeram a sua formação na ESE pública e na ESE Paula Frassinetti é igual.

Em termos de formação, a amostra, na sua maioria (91,7%) participa em acções de formação, uma vez por ano (55%) e por vontade própria (75%), havendo quatro inquiridas (6,7%) que não responderam e onze (18,3%) ainda, que dizem frequentá-las por obrigação (Figura nº2).

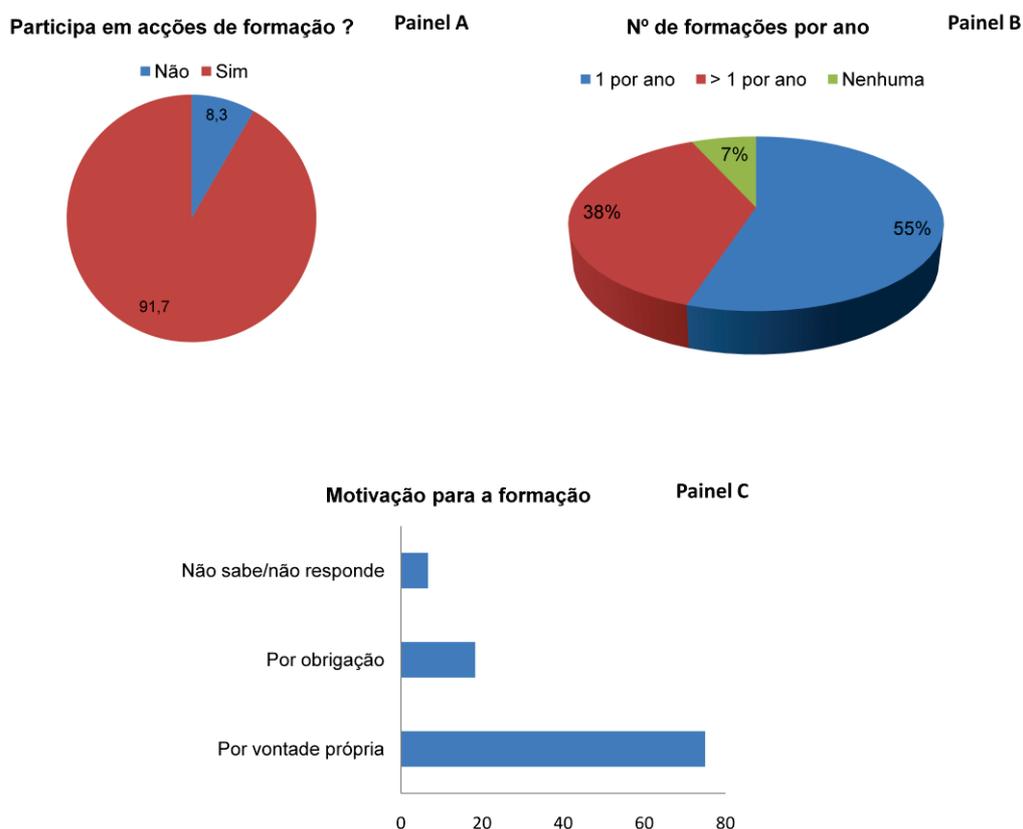


Figura nº 2. Caracterização da amostra em termos de formação. Os dados encontram-se expressos em percentagem relativa. Painel A: Realização de formação; Painel B: nº de formações anuais; Painel C: motivação para a realização de formação.

Embora a análise da Figura nº 2 nos tenha dito que a maioria das inquiridas frequenta acções de formação a verdade é que só dezasseis (26,7%) das sessenta inquiridas, frequentou acções de formação sobre instrumentos de avaliação, havendo por isso um grande número de inquiridas, quarenta e quatro (73,3%) que nunca frequentaram acções de formação que visassem esta temática, como é possível verificar na Figura nº 3, Painel A.

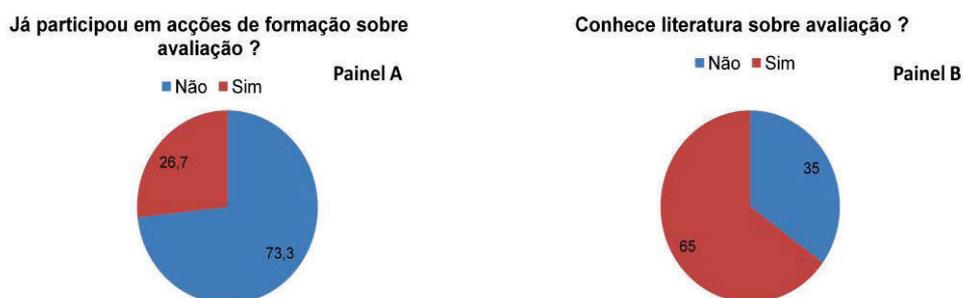


Figura nº 3: Caracterização da amostra relativamente à participação em acções de formação e de literatura sobre instrumentos de avaliação. Painel A: Participação em acções de formação, Painel B: Conhecimento de literatura sobre avaliação.

Apesar de a grande maioria não frequentar acções de formação sobre instrumentos de avaliação, há contudo uma grande percentagem de inquiridas, 65%, que conhecem literatura sobre esta temática, como é possível verificar na Figura nº 3, Painel B. Não obstante, continua a verificar-se que há uma percentagem ainda muito significativa de inquiridas que não conhecem literatura sobre os instrumentos de avaliação (35%) aliada à não frequência em acções de formação que abordam esta temática (73,3%). (Figura nº 3, Painel B).

Quando analisamos se existem diferenças significativas entre algumas das características da amostra com a realização de acções de formação e em particular sobre a realização de acções de formação e conhecimento de literatura sobre instrumentos de avaliação (Tabela nº 1). Verificamos que a idade, a situação laboral (quadro ou contratadas) e o tempo de serviço, parecem influen-

ciar o conhecimento de literatura das inquiridas sobre instrumentos de avaliação.

Tabela 1: Tabela de Qui-Quadrado relativa à realização de formação no global e à realização de acções de formação e conhecimento de literatura sobre avaliação.

	Participação em acções de formação	Nº de formações por ano	Já participou em acções de formação sobre instrumentos de avaliação	Conhece literatura sobre instrumentos de avaliação
<i>Idade</i>	0,927	0,067	0,609	<u>0,038*</u>
<i>Situação laboral</i>	0,221	0,189	0,327	<u>0,028*</u>
<i>Habilidades literárias</i>	0,801	0,650	0,309	0,391
<i>Escola de formação</i>	0,842	0,337	0,139	0,275
<i>Tempo de serviço</i>	0,212	0,205	0,682	<u>0,022*</u>

*valores estatisticamente significativos para $p < 0,05$.

No Quadro nº 12 podemos verificar a percentagem de diferença relativamente às características da amostra que se mostraram significativas na análise de Qui-quadrado relativamente ao conhecimento de literatura sobre instrumentos de avaliação.

Quadro nº 12: Percentagem de conhecimento de literatura sobre instrumentos de avaliação em relação à idade, situação laboral e tempo de serviço

Conhece literatura sobre instrumentos de avaliação			
Idade	Sim	Não	% de conhecimento
26-30 Anos	100%	0%	100%
31-40 Anos	36,4%	63,6%	-27,2%
41-50 Anos	30,6%	69,4%	-38,8%
>50 Anos	22,2%	77,8%	-55,6%
Situação laboral	Sim	Não	% de conhecimento
Contratada	52,4%	47,6%	4,8%
Do quadro	25,6%	74,4%	-48,8%
Tempo de serviço	Sim	Não	% de conhecimento
<5 Anos	100%	0%	100%
6-10 Anos	40%	60%	-20%
11-20 Anos	45,5%	54,5%	-9%
>21 Anos	20%	80%	-60%

Na análise que fizemos constatamos, que relativamente à idade, há medida que o escalão etário sobe, verificamos que diminui o conhecimento de

literatura sobre instrumentos de avaliação. Entre os 26-30 anos 100% conhece literatura sobre instrumentos de avaliação (Quadro nº12). Posteriormente, esse conhecimento diminui entre os 31-40 anos com 63,6% a não conhecer a literatura, o que representa uma diferença de conhecimento de -27,2%. Esta diferença de conhecimento vai aumentando e atinge um máximo de diferença entre as inquiridas com mais de 50 anos onde 77,8% da amostra, afirma não conhecer literatura sobre instrumentos de avaliação. A diferença de conhecimento e como tal, a heterogenidade da amostra relativamente à questão do conhecimento de literatura sobre instrumentos de avaliação, tende igualmente a aumentar progressivamente, como se pode constatar no quadro nº12, com uma percentagem de diferença máxima de -55,6% entre as inquiridas com mais de 50 anos (Quadro nº 12).

Quando analisamos a situação laboral verificamos que, nas contratadas, a percentagem de diferença entre aquelas que afirmam conhecer literatura sobre instrumentos de avaliação é baixa (4,8%). Já nas inquiridas que pertencem ao quadro 74,4% não conhece literatura sobre instrumentos de avaliação o que representa uma percentagem de conhecimento de -48,8%.

Ao analisarmos os anos de serviço na carreira, constatamos que, com menos de 5 anos de serviço, 100% das inquiridas conhece literatura sobre a temática. Entre os 6-10 anos o desconhecimento aumenta para os 60%, mas diminui entre os 11-20 anos de serviço, para os 54,5%. No entanto, quando comparamos a amostra com mais de 21 anos de serviço 80% revela desconhecer literatura sobre instrumentos de avaliação. Esta análise, mostra a existência de uma percentagem maior de desconhecimento (-60%), revelando uma maior heterogenidade entre as inquiridas.

Este estudo procurou então saber, o grau de conhecimentos que as nossas inquiridas têm acerca desta temática, iniciando por perguntar às inquiridas quais os itens que elas consideram que devem ser alvo de avaliação em contexto de Jardim de Infância. As respostas das inquiridas focaram essencialmente que, os alvos de avaliação, deveriam ser as actividades e os projectos, 38,3% como podemos observar no Quadro nº 13.

Quadro nº 13: Itens/dimensão que devem ser alvo de avaliação em contexto de Jardim de Infância

Itens mencionados	Nº De questionário	Total Nº	Total %
Actividades e projectos	(Q1) (Q14) (Q17) (Q18) (Q19) (Q20) (Q21) (Q22) (Q23) (Q24) (Q25) (Q28) (Q30) (Q40) (Q41) (Q42) (Q43) (Q44) (Q46) (Q48) (Q50) (Q52) (Q53)	23	38,3%
AMBIENTE EDUCATIVO: Espaço/Materiais/Tempo	(Q1) (Q11) (Q17) (Q18) (Q19)(Q20) (Q21) (Q22)(Q23) (Q24)(Q25) (Q28) (Q30)(Q33) (Q31) (Q39) (Q41)(Q42) (Q47) (Q54)(Q55) (Q60)	22	36,6%
Desenvolvimento	(Q1) (Q2) (Q3) (Q12) (Q16) (Q19) (Q30) (Q34) (Q35) (Q36) (Q37) (Q38) (Q39) (Q40) (Q43) (Q44) (Q47) (Q51)	18	30%
Aprendizagens	(Q4) (Q5) (Q11) (Q14) (Q15) (Q25) (Q28) (Q29) (Q32) (Q33) (Q39) (Q42) (Q43) (Q44) (Q45) (Q50) (Q53)	17	28,3%
Pessoal auxiliar e docente	(Q1) (Q17) (Q20)(Q21) (Q22) (Q23) (Q24) (Q26) (Q27) (Q28) (Q30) (Q31) (Q41) (Q42) (Q46) (Q48)	16	26,6%
Crianças e grupo	(Q1) (Q17) (Q18) (Q20) (Q21) (Q22) (Q24) (Q26) (Q27) (Q29) (Q46) (Q48) (Q54) (Q55) (Q60)	15	25%
Comunidade educativa/Pais/meio	(Q1) (Q6) (Q7) (Q12) (Q17) (Q19) (Q23) (Q26) (Q28) (Q29) (Q32) (Q44) (Q54) (Q55) (Q60)	15	25%
Comportamentos	(Q5)(Q6)(Q7) (Q8) (Q9) (Q19) (Q23) (Q30) (Q32) (Q33)(Q56)	12	20%
Articulação	(Q1) (Q6) (Q7) (Q21) (Q23) (Q29) (Q44)	7	11,6%
Competências	(Q5) (Q23) (Q33) (Q52) (Q56)	5	8,3%
Processo educativo	(Q1) (Q28) (Q31) (Q39)	4	6,6%
Planificações	(Q23) (Q24)	2	3,3%
Estratégias	(Q25)	1	1,6%
Organização do grupo	(Q55)	1	1,6%
Metodologia	(Q47)	1	1,6%
Dossier e Portefólios	(Q53)	1	1,6%
Alimentação da criança	(Q20)	1	1,6%

O ambiente educativo e tudo que o engloba foi o segundo item mais focado pelas inquiridas com 36,6%, logo seguida o desenvolvimento com 30%, as aprendizagens com 28,3%, e o pessoal docente e auxiliar com (26,6%) . Dois outros itens foram referenciados em igual número percentual (25%), foi o item referente às crianças e ao grupo e o item relacionado com a comunidade educativa/Pais e meio. Com uma percentagem igual ou inferior a 20% foram referidos os comportamentos (20%), a articulação (11,6%), as competências (8,3%), o processo educativo(6,6%), e as planificações (3,3%). Numa percentagem reduzida aparecem-nos as estratégias, a organização do grupo, a metodologia, o dossier / Portefólios e a alimentação da criança , todos estes itens com uma percentagem pouco significativa (1,6%).

Ainda como uma forma de aprofundarmos o nosso estudo, fizemos um apanhado do número de itens que cada educadora avalia. (Quadro nº 14)

Quadro nº 14: Nº de itens que cada educadora avalia

Nº de itens	Nº de inquiridas	%	Nº do inquérito	Nome do item a avaliar por maioria de inquiridas a referenciarem-no
Zero	8	13,3 %	(Q10) (Q13)(Q47) (Q49) (Q57)(Q58) (Q59) (Q60)	-----
Um	13	21,6 %	(Q2)(Q3)(Q4)(Q8) (Q9) (Q15) (Q16) (Q34)(Q35) (Q36) (Q37)(Q38) (Q51)	9 - Desenvolvimento 3- Aprendizagens e comportamentos
Dois	8	13,3 %	(Q11)(Q12)(Q14) (Q27)(Q40)(Q45) (Q50) (Q52)	4-Actividades 4- Desenvolvimento 3-Aprendizagens 1-Ambiente educativo, comunidade, crianças pessoal auxiliar e docente, competências
Três	15	25%	(Q5) (Q6) (Q7) (Q18) (Q26)(Q31) (Q32) (Q41)(Q43) (Q46)(Q48) (Q53) (Q54)(Q55) (Q56)	7- Comunidade, crianças, ambiente educativo 4-Comportamentos, actividades e pessoal auxiliar e docente 3-Aprendizagens 2-Competências e articulação 1-Processo educativo, desenvolvimento, organização, metodologia, dossier e portefólio
Quatro	6	10%	(Q22) (Q25) (Q29) (Q33) (Q39) (Q42)	5-Ambiente e aprendizagens 3-Actividades 2-Comportamentos,crianças, pessoal auxiliar e docente 1-Articulação,estratégias,processo educativo, comunidade e desenvolvimento
Cinco	7	11,6 %	(Q17) (Q19) (Q20) (Q21) (Q24) (Q30) (Q44)	8-Actividades 7-Ambiente educativo 6-Pessoal auxiliar e docente 4-Crianças e comunidade 3-Comportamentos,articulação e desenvolvimento 2-Planificação 1-Alimentação,aprendizagens e competências
Seis	1	1,6%	(Q28)	1-Actividades, ambiente educativo, aprendizagens, pessoal auxiliar e docente, comunidade e processo educativo
Sete	1	1,6%	(Q1)	1-Actividades, ambiente educativo e articulação
Oito	1	1,6%	(Q23)	1-Actividades, ambiente educativo, desenvolvimento, pessoal auxiliar e docente, crianças, comunidade, almoço e processo educativo

Começamos por referir que a esta questão, 13,3% das inquiridas não responderam.

A maioria das inquiridas (25%) refere que, contempla três dimensões/itens na avaliação em contexto de Jardim de Infância. Neste grupo, a preferência das inquiridas, por ordem crescente de referência vai para: comunidade, crianças, ambiente educativo, comportamentos, actividades, pessoal auxi-

liar e docente, aprendizagens, competências, articulação, processo educativo e por fim a metodologia.

De seguida existe um grupo de treze inquiridas (21,6%) que diz avaliar apenas uma dimensão/item, sendo essa, por ordem crescente de referência, o desenvolvimento e as aprendizagens.

Duas dimensões/itens a avaliar, dizem contemplar 13,3% das inquiridas, sendo a dimensão escolhida por ordem crescente de referência, as actividades, o desenvolvimento e as aprendizagens.

Quatro dimensões/itens avaliam 10% das inquiridas, tendo sido a dimensão escolhida por ordem crescente de referência, o ambiente educativo, as aprendizagens, as actividades, os comportamentos, as crianças, o pessoal auxiliar e docente, a articulação, as estratégias, o processo educativo, a comunidade e o desenvolvimento.

Cinco dimensões/itens avaliam 11,6% das inquiridas tendo sido a dimensão escolhida por ordem crescente de referência o ambiente educativo, o pessoal auxiliar e docente, as crianças, a comunidade, os comportamentos, a articulação, o desenvolvimento, as planificações, a alimentação, as aprendizagens e as competências.

Seis, sete e oito dimensões/itens a avaliar dizem fazê-lo apenas 1,6% das inquiridas, tendo em comum que todas elas referem as actividades e o ambiente educativo.

Tentando perceber ainda melhor o nível de conhecimentos das inquiridas, sobre a avaliação em contexto de Jardim de Infância, procuramos saber quais os instrumentos de avaliação que as inquiridas utilizam para avaliar em contexto de Jardim de Infância e paralelamente, que itens é que esses instrumentos avaliam.

Pelas respostas das inquiridas, constatamos que o instrumento mais referido são as fichas/grelhas de observação, 30% em igual número percentual aos registos gráficos, como é possível verificar no Quadro nº 15.

Quadro nº 15: Instrumentos mais conhecidos das inquiridas

Nome do instrumento	Nº de questionário	Nº	%
Grelhas/ Fichas observação	(Q2) (Q3) (Q4) (Q6) (Q9) (Q17) (Q18) (Q19) (Q20) (Q21) (Q22) (Q24) (Q26) (Q27) (Q29) (Q32) (Q33) (Q52)	18	30%
Registos gráficos	(Q5) (Q12) (Q14) (Q17) (Q21) (Q22) (Q24) (Q25) (Q27) (Q28) (Q40) (Q41) (Q42) (Q43) (Q45)(Q50) (Q52) (Q56)	18	30%
Portefólio	(Q1) (Q2) (Q4) (Q5) (Q8) (Q11) (Q23) (Q25) (Q28)(Q29) (Q33) (Q37)(Q38) (Q40) (Q43)(Q52) (Q53)	17	28,3 %
Grelhas/fichas de avaliação	(Q3) (Q6) (Q7)(Q8) (Q14) (Q18) (Q19) (Q20) (Q22)(Q23) (Q24) (Q27)(Q28) (Q40) (Q53) (Q56)	16	26,6 %
Grelha/ficha de diagnóstico	(Q4) (Q6) (Q17) (Q18) (Q19) (Q20)(Q21) (Q22) (Q23) (Q24) (Q28) (Q30)(Q31) (Q41) (Q42)	15	25%
Observação	(Q5) (Q8) (Q17) (Q22) (Q23) (Q25) (Q28) (Q29) (Q34) (Q35) (Q40) (Q43)(Q45) (Q47)	14	23,3 %
Registos/ conversas/ áudio/ fotos	(Q5) (Q14) (Q17) (Q21) (Q22) (Q26) (Q33) (Q43) (Q45)	9	15%
Testes BAPAE	(Q26) (Q27) (Q29) (Q31) (Q33)	5	8,3%
PAA	(Q1) (Q6) (Q7) (Q46) (Q48)	5	8,3%
PCG	(Q1) (Q6) (Q7) (Q46) (Q48)	5	8,3%
ECERS	(Q1) (Q54) (Q55)	3	5%
Acuidade visual	(Q28) (Q30) (Q31)	3	5%
COR	(Q1)	1	1,6%
EEA	(Q 4)	1	1,6%
Listas de verificação	(Q1)	1	1,6%

O Portefólio aparece como o terceiro instrumento de avaliação mais referenciado (28,3%), seguindo-se as grelhas/ficha de avaliação(26,6%), as grelhas/ficha de diagnóstico (25%), a observação (23,3%) e os registos/conversas/audio/fotos com 15%. Outros instrumentos foram adicionalmente referenciados, uns mais conhecidos (tais como: a ECERS e as Listas de verificação) e outros menos populares (tais como: Testes BAPAE, e testes de acuidade visual entre outros) mas numa percentagem muito pouco significativa, ou seja todos eles inferiores a 10%, como é o caso dos testes de BAPAE (8,3%), o PAA e o PCG, também estes com 8,3% de inquiridas a referenciarem-no. A ECERS (5%), a acuidade visual (5%) e ainda o COR, a EEA e as listas de verificação com 1,6% de referências.

A análise pormenorizada revelou também a quantidade de instrumentos que cada uma das inquiridas utiliza e qual o instrumento que mais valorizam. (Quadro nº 16)

Quadro nº 16: Nº de instrumentos de avaliação utilizados pelas inquiridas e quais os mais referenciados

Nº de instrumentos utilizados por cada inquirida	Nº de Inquiridas a utilizá-lo		Nº de questionário	Instrumento mais referido por ordem decrescente de preferência e consequente utilização
	Nº	%		
1	13	21,6%	(Q9)(Q11)(Q12)(Q32)(Q34)(Q35)(Q37)(Q38)(Q50)(Q54)(Q55)	1-Portefólio 2- Grelhas ,fichas, de observação/registos gráficos/observação/ECERS
2	14	23,3%	(Q2)(Q3)(Q30)(Q31)(Q41)(Q42)(Q48)(Q53)(Q56)	1-Grelha ficha de diagnóstico 2-Grelhas ficha de avaliação/registos Gráficos 3- Fichas,grelhas de observação/ Portefólio 4-Testes BAPAE/PAA/PCG/Acuidade visual
3	9	15%	(Q8)(Q14)(Q18)(Q19)(Q20)(Q25)(Q26)(Q45)(Q52)	1- Grelhas ,fichas, de observação 2- Grelhas ficha de avaliação 3-Registos gráficos 4- Grelha ficha de diagnóstico /observação/ Registos, conversas,audio,fotos 5- Portefólio 6-Testes BAPAE
4	10	16,6%	(Q1)(Q4)(Q5)(Q21)(Q23)(Q24)(Q29)(Q33)(Q40)(Q43)	1-Portefólio 2- Grelhas ,fichas, de observação 3-Observação/Grelha ficha de diagnóstico / Registos,conversas,audio,fotos/registos gráficos 5- Grelhas ficha de avaliação 6- Testes Bapae 7-ECERS/COR/EEA/Listas de verificação
5	5	8,3%	(Q6)(Q17)	1- Grelha ficha de diagnóstico / registos/ Gráficos 2- Grelhas ,fichas, de observação/ Grelhas ficha de avaliação / observação/ Registos,conversas,audio,fotos /PAA/ PCG
6	1	1,6%	(Q22)	1- Grelhas ,fichas, de observação/ registos gráficos/ Grelhas ficha de avaliação / Grelha ficha de diagnóstico/ Observação/ Registos,conversas,audio,fotos
Não responderam	8	13,3%	(Q10)(Q13)(Q47)(Q49)(Q57)(Q58)(Q59)(Q60)	

É interessante verificar o Quadro nº 16 que mostra que é muito diversificado o número de instrumentos que as inquiridas utilizam para avaliar. A maioria das inquiridas (quarenta), 66,6%, utiliza mais do que um instrumento de avaliação. Desta maioria, 73,8% há uma minoria, 10% que refere utilizar cinco e seis instrumentos para avaliar e a restante (56,6%) para avaliar, utiliza em média entre os dois e os quatro instrumentos. No grupo que refere utilizar apenas um instrumento de avaliação, 21,6%, o instrumento referido como preferencialmente utilizado, destaca-se o Portefólio.

Na Figura nº 4 podemos observar o conhecimento das inquiridas acerca de alguns instrumentos de avaliação mais utilizados em contexto de Jardim de Infância.

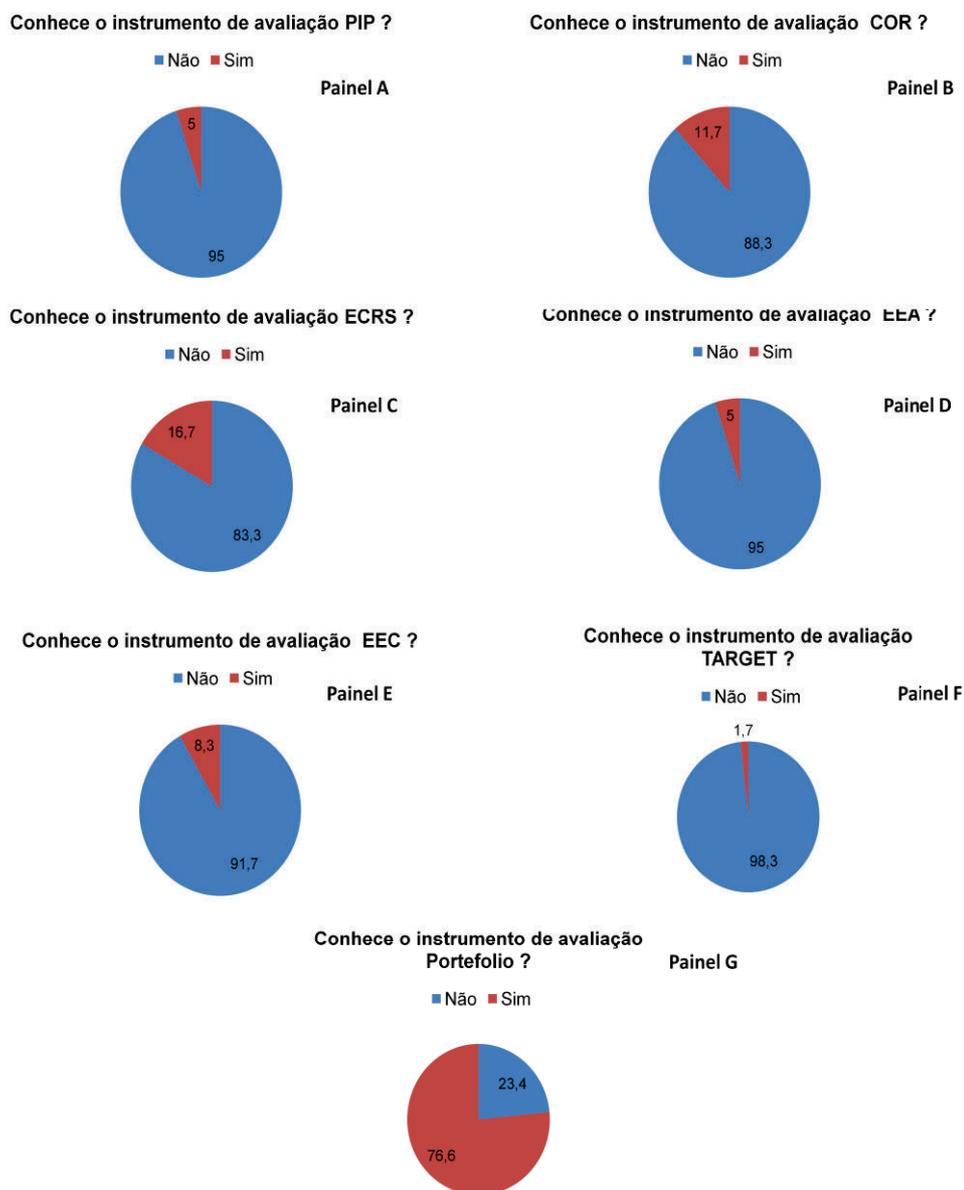


Figura nº 4. Caracterização da amostra relativamente ao conhecimento de vários instrumentos de avaliação. Os dados encontram-se expressos em percentagem relativa. Painel A: PIP; Painel B: COR; Painel C: ECRS; Painel D: EEA; Painel E: EEC, Painel F: TARGET; Painel G: Portefólio.

Como é possível constatar pelos dados expressos na figura nº 4, existe uma percentagem muito elevada de inquiridas que diz não conhecer a maioria dos diferentes instrumentos de avaliação.

Para o PIP, a EEC, a EEA e a TARGET essa percentagem situa-se mesmo acima dos 90% (Figura nº4, Painéis A, E e F respectivamente).

Em relação ao COR e à ECERS, embora a percentagem de inquiridas que o dizem conhecer seja maior, as inquiridas que não conhecem este instrumento, continua a situar-se acima dos 80% (Figura nº4 Painéis B e C).

O único instrumento que a maioria das inquiridas referem conhecer é o Portefólio, com 78,3% das inquiridas a revelar conhecer este instrumento de avaliação. Mesmo assim, uma percentagem significativa de inquiridas refere não conhecer este instrumento (21,6%).

Analisando em pormenor cada um dos gráficos da figura nº 4 constatamos que em relação ao instrumento de avaliação designado por PIP (figura 4, Painel A), cinquenta e sete das inquiridas (95%) diz não o conhecer.

Apenas três inquiridas (5%), referem que o conhecem. Contudo quando analisamos em pormenor as respostas obtidas e relacionando-as com o que o nosso corpo teórico apresenta e defendem os autores, constatamos que só uma (1,6%) das respostas poderá ser aceitável, pois focou pelo menos uma das dimensões estruturais e processuais que este instrumento avalia (ambiente físico e as interacções que se estabelecem entre crianças e adultos e as entre adultos), como podemos verificar no Anexo 4.

As outras duas (3,3%) respostas foram consideradas inaceitáveis/incongruentes (Quadro nº17) pois este instrumento ao contrário do que as inquiridas referem, nem afere o programa nem avalia o desenvolvimento das crianças.

Quadro nº 17: Quadro comparativo entre o conhecimento que as Educadoras dizem ter e o efectivo conhecimento que têm dos diferentes instrumentos de avaliação

Instrumento de avaliação	Inquiridas que disseram conhecê-lo		ANÁLISE À QUESTÃO				Inquiridas que efectivamente o conhecem	
			Resposta Aceitável		Resposta Inaceitável/ Incongruente			
	Nº	%	Nº	Nº (Q)	Nº	Nº (Q)	Nº	%
PIP	3	5%	1	(Q45)	2	(Q1)(Q12)	1	1,6%
COR	8	11,7%	2	(Q14) (Q39)	6	(Q1) (Q6) (Q7) (Q12) (Q3)(Q55)	2	3,3%
ECERS	10	16,7%	6	(Q1) (Q15) (Q36) (Q41) (Q54) (Q55)	4	(Q11) (Q20) (Q33) (Q48)	6	10%
EEA	3	5%	0		3	(Q1, Q4, Q14)	1	1,6%
EEC	5	8,3%	1	(Q14)	4	(Q4) (Q9), (Q44) (Q56)	1	1,6%
TARGET	1	1,6%	1	(Q4)	0		1	1,6%
PORTEFÓLIO	46	76,6%			2	Não responderam	44	73,3%

Em relação ao instrumento de avaliação designado por COR, 88,3% das inquiridas não o conhece e só 11,7% é que dizem conhecê-lo (Figura nº 4, Painel B).

A análise das respostas dadas pelas nossas inquiridas e, de acordo com o corpo teórico por nós apresentado, mostrou que só duas (3,3%) das respostas poderiam ser consideradas como aceitáveis (Quadro nº17), como se pode constatar ao analisar o anexo 5. As duas respostas consideradas aceitáveis, não deixam contudo de ser muito incompletas, imprecisas e pouco concretas, tendo sido consideradas aceitáveis, por, de alguma forma, terem abordado alguma das seis categorias do COR (anexo 5): A iniciativa da criança/ as relações sociais que as crianças estabelecem/ as aquisições sociais e cognitivas que as crianças vão adquirindo através da música e do movimento/a linguagem e a competência da criança em ler e escrever/ e a lógica matemática. Foram ainda consideradas seis respostas (10%) não aceitáveis (Quadro nº17).

Em relação ao instrumento de avaliação designado por ECERS, 83,3% das inquiridas dizem não o conhecer e só 16,7% dizem que o conhecem (Figura nº 4, Painel C).

Analisando contudo em pormenor as respostas dadas pelas nossas inquiridas e, de acordo com o corpo teórico por nós apresentado, constatamos que só seis (10%) do total de dez (16,7%), que dizem conhecer o instrumento, foram consideradas aceitáveis, como se pode constatar ao analisar o anexo 6 e o Quadro nº18.

Das seis respostas aceitáveis, só uma das respostas foi considerada completa (Q41), revelando mesmo que a inquirida tem um conhecimento profundo sobre o instrumento. As outras cinco respostas, embora aceitáveis, foram muito incompletas, tendo em conta que este instrumento tem as suas subescalas direccionadas para avaliar o espaço e mobiliário/rotinas e cuidados pessoais/linguagem e raciocínio/ actividades/ interações/ estrutura do programa, pais e pessoal.

Em relação ao instrumento de avaliação designado por EEA, 95% das inquiridas dizem que não o conhecem e só 5% dizem conhecê-lo (Figura nº 4, Painel D). Analisando o anexo7, podemos ainda constatar que das três inquiridas que disseram conhecer este instrumento, nenhuma das respostas dadas foi por nós considerada como aceitável.

As respostas dadas comprovam que as três inquiridas na realidade não sabem na verdade em que consiste este instrumento de avaliação, tendo em conta que a EEA avalia a qualidade das interações que se estabelecem e as quais se definem por três elementos: sensibilidade, estimulação e autonomia, características estas que não foram abordadas por nenhuma das três inquiridas.

Em relação ao instrumento de avaliação designado por EEC, 91,7% das inquiridas diz não o conhecer e só 8,3% dizem conhecê-lo (Figura nº 4, Painel E). Pelas respostas analisadas (Anexo 8) concluímos que apenas uma destas poderá ser considerada como aceitável pois refere, ainda que de uma forma muito superficial e sucinta, um dos sinais de envolvimento que este instrumento aprecia, quando a criança está a aprender.

As restantes três respostas indicam que as inquiridas não têm conhecimentos suficientes para dizerem que conhecem este instrumento de avaliação pois, nenhuma delas referiu qualquer um dos nove sinais de envolvimento que este instrumento contempla: Concentração/ energia/criatividade/expressão facial e postura /persistência /precisão/tempo de reacção/ linguagem e satisfação.

Em relação ao instrumento de avaliação designado por TARGET, este, é o mais desconhecido para a nossa amostra pois só uma inquirida (1,6%) diz conhecê-lo, sendo por isso desconhecido pela quase totalidade da nossa amostra (98,3%) (Figura nº 4, Painel F). Tendo em conta que este instrumento pretende saber pormenores sobre o quotidiano da criança em contexto de Jardim de Infância, ou seja, quais as experiências proporcionadas às crianças, tendo em conta as áreas de conteúdo e as OCPEPE, esta resposta foi considerada aceitável apesar de ser um pouco ambígua e incompleta (Anexo 9).

Em relação ao Portefólio, no universo de sessenta inquiridas, quarenta e seis dizem conhecê-lo (76,6%). Apesar de ser conhecido pela maioria das inquiridas, há contudo ainda uma grande percentagem de inquiridas que dizem não o conhecer (23,3%). (Figura nº 4, Painel G)

Ao analisamos em pormenor as respostas dadas pelas inquiridas verificamos que, cada uma delas caracterizou muito pouco este instrumento, como nos é possível verificar no Quadro nº 18.

Quadro nº 18: Características mencionadas por cada uma das inquiridas sobre o Portefólio

Instrumento de Avaliação	Nº de características do portefólio, mencionadas por cada uma das Inquiridas	Nº de questionário	Total Nº	Total %
PORTEFÓLIO	Nenhuma característica	(Q12) (Q18) (Q20)(Q35) (Q54)	5	8,3%
	1 Característica	(Q5) (Q7) (Q8) (Q11) (Q15) (Q17) (Q22) (Q26) (Q29) (Q30) (Q31)(Q38) (Q45) (Q50) (Q51) (Q52) (Q55) (Q57)	18	30%
	2 Característica	(Q1) (Q2) (Q3) (Q4) (Q6) (Q9) (Q14)(Q19)(Q21)(Q33) (Q37) (Q41) (Q42) (Q44) (Q43) (Q54) (Q56)	17	28,3%
	3 Característica	(Q25)(Q27)(Q28) (Q40)(Q53)	5	8,3%
	4 Característica	(Q39)	1	1,6%

Como é possível verificar só 1,6% das inquiridas menciona mais de quatro características deste instrumento, tendo a maioria focado uma só característica (30%) seguindo-se 28,3% das inquiridas que focaram pelo menos duas das suas características.

Em igualdade percentual (8,3%) ficaram as inquiridas que não focaram nenhuma das características do Portefólio e as que focaram, três das suas características (Quadro nº 18).

O Quadro nº 19 dá-nos uma perspectiva das características principais abordadas pelas inquiridas, podendo o conteúdo de cada uma delas ser analisado pormenorizadamente nos anexos 10.2/10.3/10.4/10.5 e 10.6

Quadro nº 19: Tipo de características mais mencionadas sobre o Portefólio

Instrumento de Avaliação	Dimensões /itens	Nº de inquiridas que focaram o item	%	Respostas aceitáveis
PORTEFÓLIO	O que avalia	29	48,3%	(Q2) (Q3) (Q4) (Q5) (Q7) (Q9) (Q14) (Q17) (Q19) (Q21) (Q25) (Q26) (Q27) (Q28)(Q29) (Q30) (Q31) (Q33) (Q37) (Q38) (Q39) (Q40) (Q42)(Q41) (Q45) (Q50) (Q52) (Q56) (Q57)
	Quem envolve na sua realização	12	20%	(Q1) (Q6) (Q9) (Q25) (Q27) (Q28) (Q39) (Q40) (Q43) (Q44) (Q53) (Q55)
	Elementos inseridos	22	36,6%	(Q2) (Q3) (Q4) (Q6) (Q8) (Q11) (Q14) (Q15) (Q21) (Q22) (Q27) (Q28) (Q33) (Q39) (Q40) (Q41) (Q42) (Q43) (Q44) (Q51) (Q53) (Q56)
	O que promove (A auto avaliação da criança e a reflexão do educador)	7	11,6%	(Q1) (Q19) (Q25) (Q37) (Q39) (Q42) (Q53)
	Comentários que inclui	2	3,3%	(Q27) (Q44)

A maioria das inquiridas (48,3%) (Quadro 19) reconhece neste instrumento uma forma eficaz de avaliar a criança em todo o seu percurso, pois como já no nosso corpo teórico apresentamos, o Portefólio permite-nos avaliar

o progresso e as aquisições das crianças. O Portefólio permite-nos também avaliar as lacunas que as crianças apresentam mas, acerca deste ponto e após a análise pormenorizada às respostas das nossas inquiridas, as inquiridas nada referenciaram. Outro factor a que demos particular ênfase foi ao conteúdo do Portefólio, pois, não podemos esquecer que o processo de apreensão das informações a colocar no Portefólio devem envolver o docente mas, também o aluno, devendo ainda envolver comentários de todos os intervenientes no processo educativo. Sobre estes itens, só 20% das inquiridas focou o item relacionado com quem é envolvido na realização do Portefólio e só 3,3% focaram que o Portefólio deve incluir comentários de pais, alunos e professores. As inquiridas focaram no entanto, embora numa percentagem reduzida, 11,6%, a excelência deste instrumento no que refere à possibilidade deste, permitir a reflexão do professor e a auto avaliação do aluno.

Nas respostas das inquiridas foi possível ainda constatar que, quatro das inquiridas (6,6%) conhecem este instrumento mas não o utilizam, duas (3,3%) dizem utilizá-lo mas não sabem se o utilizam da forma mais correcta e seis (10%) assumem mesmo que o utilizam (Quadro nº 20).

Quadro nº20: O uso do Portefólio

	Nº	%	Nºdo questionário
Conhecem e usam mas não sabem se o utilizam correctamente	2	3,3%	(Q12) (Q26)
Conhecem mas não utilizam	4	6.6%	(Q44) (Q47) (Q51) (Q55)
Conhecem e utilizam-no	6	10%	(Q8) (Q26) (Q27) (Q28) (Q30) (Q41)

Quando comparamos as respostas obtidas com as questões colocamos nos inquiridos por questionário, constatamos que a maioria das inquiridas não respondeu a todos os pontos que cada uma das questões colocava, ou seja, sobre cada instrumento a inquirida deveria ter falado da importância que lhe atribuía, os itens que pensa que ele avalia, as características que o definem, se

o utilizam e como o utilizam, o que não aconteceu como é possível verificar no Quadro nº 21 (Anexos 4,5,6,7,8 e 9).

Quadro nº 21: Nº de inquiridas que respondem a todos os pontos que as nossas questões colocavam acerca de cada um dos instrumentos de avaliação

	PIP	COR	EEA	ECERS	EEC	TARGET
Importância	0	1	0	1	2	0
Itens que avaliam	3	4	2	7	3	1
Características	0	1	0	0	0	0
Utilização	0	2	1	1	0	0
Forma de utilização	0	1	0	1	1	0

Esta ausência de respostas às questões colocadas fez com que o nosso estudo não tivesse possibilidade de aprofundar melhor as respostas obtidas.

Colocada a pergunta às inquiridas sobre quantos instrumentos utilizam e qual a razão da utilização desse instrumento as nossas inquiridas responderam na sua maioria, 93%, que utilizam vários instrumentos de avaliação, umas por se identificarem mais com eles, 23%, outras (15%) por indicação do seu conselho pedagógico e as restantes, 55%, não só por se identificarem mais com eles como também por estes terem sido indicados pelo conselho pedagógico do seu Agrupamento (Gráfico nº 1).

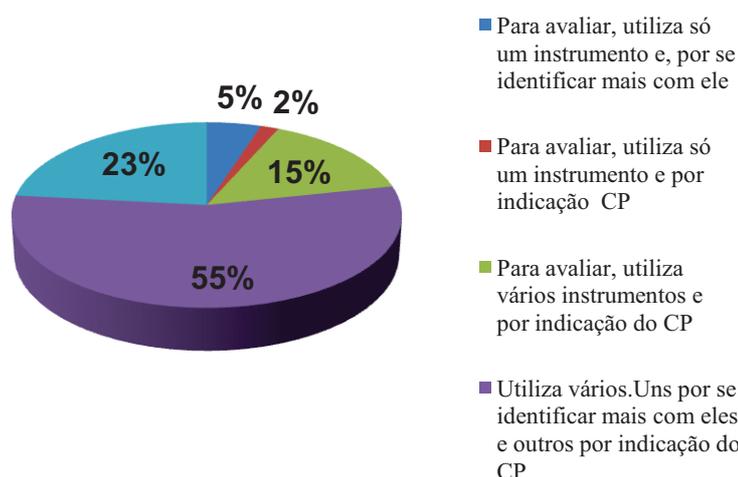


Gráfico nº1 Justificação para a utilização dos instrumentos de avaliação utilizados

Quando procuramos saber a razão do uso de um só instrumento de avaliação, o que representa apenas 7% das inquiridas, a maioria refere que não conhece mais nenhum instrumento e em número de igualdade as restantes referem porque não têm conhecimento suficiente e porque acham um só instrumento como sendo suficiente (Gráfico 2).

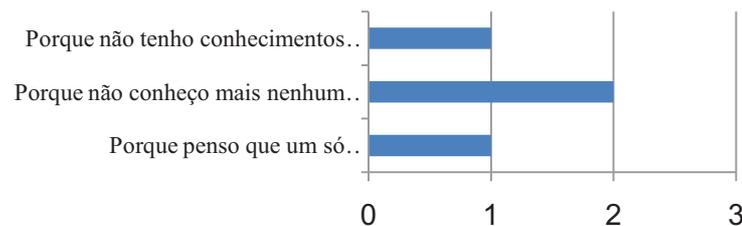


Gráfico nº2 Justificação para a utilização de um só instrumento de avaliação em nº de indivíduos

Na realidade os instrumentos que as inquiridas utilizam são os que o seu conselho pedagógico adoptou mas, é importante frisar que, esses instrumentos, na sua maioria (95%), foram elaborados pelas Educadoras que compõem o departamento a que cada uma pertence (Gráfico nº 3.).

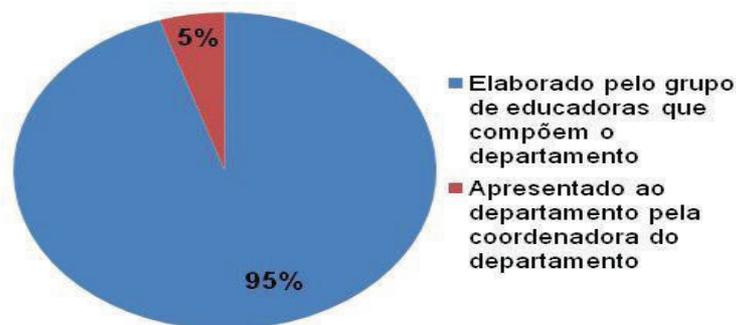


Gráfico nº3: Responsabilidade da construção do instrumento de avaliação aprovado pelo Conselho pedagógico

A análise ao gráfico nº 3 mostra-nos ainda que, a percentagem relativa à utilização de instrumentos de avaliação que não são elaborados pelo grupo das Educadoras, mas sim apresentados em departamento pelas respectivas coordenadoras, é muito baixo (5%). Apesar desta realidade, constatamos que, a maioria dos Agrupamentos utiliza instrumentos de avaliação que foram elaborados pelas suas Educadoras a percentagem de inquiridas que concordam ple-

namente com ele, não é tão significativa como à partida seria de prever. Ao analisarmos o gráfico nº 4 constatamos que só 51% das inquiridas concordam com ele totalmente.

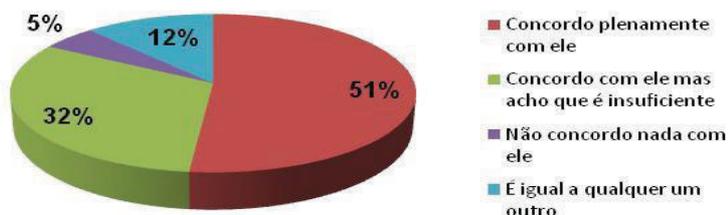


Gráfico nº4: Percentagem de concordância com o instrumento de avaliação proposto pelo Conselho Pedagógico

Pedimos então às Educadoras que nos facultassem alguns exemplares dos instrumentos de avaliação que utilizavam, tendo estas dito que instrumento propriamente dito era o que tinha sido aprovado pelo conselho pedagógico, pelo que pedissemos à coordenadora que nos facultasse o instrumento de avaliação, ou instrumentos, para podermos compreender finalmente em que cada um constava e que itens é que eles avaliavam (anexo 11).

Do total de Agrupamentos em que o nosso estudo decorreu, só o Agrupamento 2, não nos facultou um exemplar sobre o instrumento aprovado pelo seu conselho pedagógico.

Os Agrupamentos, 1,3,4 e 6 cederam-nos um exemplar do instrumento aprovado em Conselho Pedagógico (anexo11), sendo todos eles uma grelha, onde se registam as observações das aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdo. Duas das fichas, têm para cada área de conteúdo, especificados os diferentes objectivos gerais e depois, para cada objectivo, as metas de aprendizagem que a criança deve atingir. As duas grelhas são muito semelhantes nos seus critérios. Uma tem adquirido, emergente e a reforçar (Anexo 11.4) e metas diferentes para cada idade. A outra ficha tem também emergente e adquirido sendo a diferença no, a

reforçar que na outra não existe, aparecendo em seu lugar, a superação do que seria expectante no desenvolvimento da criança (Anexo 11.6).

O Agrupamento 5 não tem nenhum modelo de grelha, tendo-nos sim facultado o guião que serve de referência, para análise/avaliação final de período. Nele constam os objectivos e metas principais do PE e os itens a contemplar na avaliação a realizar em cada período e que, segundo as indicações deste mesmo guião deverão “... *reflectir a dinâmica dos J.I. em torno de três dimensões*” e que são:

- “- *O desenvolvimento /aprendizagem das crianças*
- *O envolvimento/participação dos Pais/Encarregados de Educação e outros parceiros no PCG*
- *A articulação com os outros Ciclos de Ensino, nomeadamente o 1º Ciclo*
- *O contributo dos recursos físicos e humanos disponibilizados no desenvolvimento dos PCG”*

2. Análise dos dados e síntese dos principais resultados

Após a descrição dos dados recolhidos com o inquérito por questionário, pensamos, para melhor compreendermos os resultados obtidos, apresentar a análise e síntese dos resultados em quatro partes, focando em cada uma delas:

1ª - O nível sócio profissional e educacional das Educadoras de Infância.

2ª O conhecimento que as Educadoras de Infância revelam ter sobre as dimensões/ itens que devem ser avaliados no contexto de Jardim de Infância.

3ª O uso e o conhecimento efectivo que as Educadoras de Infância têm sobre os instrumentos a utilizarem para avaliar em contexto de Jardim de Infância.

4ª O tipo de instrumentos de avaliação aprovados pelos Conselhos Pedagógicos de cada Agrupamento e utilizados pelas Educadoras de Infância.

Em relação ao primeiro ponto concluímos com este estudo que, a maioria das Educadoras de Infância, cuja idade se situa entre os quarenta e um anos e os cinquenta anos de idade, tem mais de vinte e um anos de serviço, trabalham com grupos heterogéneos e encontram-se numa situação estável a nível profissional, pois a maioria é do Quadro de Agrupamento.

A licenciatura é a habilitação literária da maioria das inquiridas, cuja escola de formação é uma ESE pública, seguida da ESE Paula Frassinetti. Em termos de acções de formação, a maioria das inquiridas participa em média numa acção de formação por ano, por vontade própria, mas a maioria delas, nunca participou numa acção de formação que abordasse os instrumentos de avaliação mais adequados ao contexto de Jardim de Infância, o que poderá justificar, em parte, o grande desconhecimento que as Educadoras têm sobre

instrumentos de avaliação e avaliação em geral. Em contrapartida, a maioria das inquiridas conhece literatura sobre esta temática.

Fazendo-se uma análise comparativa entre as Educadoras do Quadro e as Educadoras contratadas, constatamos que, as Educadoras do Quadro, são as que frequentaram mais acções de formação, em maior número e foram também elas as que, em maior número, frequentaram acções de formação sobre instrumentos de avaliação.

Ainda numa tentativa de aprofundar mais os dados recolhidos, tentamos estabelecer relações entre as diferentes questões e nas únicas que conseguimos ver a existência de alguma relação significativa (estatisticamente), foi a que diz respeito ao conhecimento que as Educadoras dizem ter de literatura sobre instrumentos de avaliação, com a idade, situação laboral e tempo de serviço. Constatou-se assim que, quanto mais idade têm as Educadoras de Infância, menor é o conhecimento que referem ter de literatura sobre instrumentos de avaliação, o mesmo acontecendo em relação aos anos de serviço, ou seja, quantos mais anos de serviço, menor conhecimento têm as Educadoras de Infância, sobre literatura que aborde a temática, os instrumentos de avaliação. Em relação à situação laboral este estudo constatou que, as Educadoras contratadas têm maior conhecimento de literatura sobre instrumentos de avaliação. Estes dados, parecem querer indicar que, as Educadoras com formação mais recente foram mais expostas à literatura sobre avaliação, talvez durante a sua formação inicial, do que as que frequentaram o curso inicial há mais anos.

Em relação ao segundo ponto constatamos que o conhecimento que as Educadoras têm acerca das dimensões/itens que devem ser alvo de avaliação em contexto de Jardim de Infância é, no universo total das inquiridas (sessenta Educadoras), superficial e díspar. As três dimensões/itens mais focados pelas Educadoras como sendo aqueles que devem ser alvo de avaliação em contexto de Jardim de Infância, foram as actividades e projectos, seguindo-se o ambiente educativo, o desenvolvimento, as aprendizagens e o pessoal auxiliar e docente. Quanto ao número de dimensões/itens que cada Educadora de Infância avalia, este situa-se entre as duas e as cinco dimensões.

Estes valores parecem querer indicar que, as actividades e os projectos são os aspectos em que incide mais a preocupação das Educadoras em relação à avaliação em contexto de Jardim-de-infância, “esquecendo-se” de muitos dos itens/dimensões, sugeridos pelo Ministério da Educação e por conseguinte, ausentes das práticas avaliativas das Educadoras. Os dados recolhidos parecem assim indicar também que, os alvos de avaliação referidos pelas Educadoras ficam muito aquém da panóplia de indicações feitas pelos normativos do Ministério da Educação e apresentadas por nós, no corpo teórico do nosso trabalho.

O ponto terceiro dá-nos conta que os instrumentos que as Educadoras utilizam, no universo total, são diversificados. A maioria das Educadoras utiliza mais do que um instrumento de avaliação, situando-se a média de instrumentos utilizados para avaliar entre os dois e os quatro instrumentos. A preferência das Educadoras de Infância quanto aos instrumentos de avaliação a utilizar, e segundo uma escala decrescente, recai nas grelhas/ fichas de observação, nos registos gráficos, nos portefólios, nas grelhas/fichas de avaliação, nas grelhas/fichas diagnóstico e nas observações entre outras. De referir que, com os instrumentos utilizados pelas Educadoras passa-se uma situação idêntica à dos itens/dimensões que devem ser alvo de avaliação, ou seja, a panóplia alargada de sugestões presentes nos normativos emanados pelo Ministério da Educação, são utilizados de forma reduzida e pouco diversificada.

O nosso estudo leva-nos a pensar que um grande número de Educadoras de Infância não conhecem a maior parte dos instrumentos por nós questionados (PIP, COR, ECERS, EEA, EEC, TARGET e PORTEFÓLIO). Entre os instrumentos apresentados os mais reconhecidos pelas Educadoras de Infância foram o Portefólio, seguido da ECERS. No geral, os vários instrumentos apresentados às Educadoras, são desconhecidos para a maioria das mesmas. Apenas o Portefólio das crianças apresenta um valor significativo, sendo este o instrumento mais conhecido pela maioria das Educadoras. Constatamos que a maioria das Educadoras referiram que usam mais do que um instrumento para avaliar, mas, aquelas que dizem usar um só instrumento, apontam o Por-

tefólio das crianças como o instrumento mais relevante. No entanto, apesar de o Portefólio ter sido o instrumento de avaliação mais reconhecido aquando da análise às respostas das inquiridas, sobre este instrumento, constatamos que elas o conhecem mas muito superficialmente não lhe reconhecendo a maioria das características e a riqueza da polivalência deste instrumento.

Podemos assim dizer que, a falta de conhecimento demonstrada pelas Educadoras, limita a qualidade da prática avaliativa e reduz a possibilidade de diversificar, analisar e reflectir, isto é, de ver a criança sob diversos ângulos limitando a possibilidade de optar, ou seja de reorientar e adequar a intervenção educativa.

O quarto e último ponto, refere que, os instrumentos de avaliação aprovados pelo Conselho Pedagógico de cada um dos Agrupamentos, foi elaborado pela maioria das Educadoras que constituem cada departamento. No entanto, a maioria das Educadoras refere que os instrumentos aprovados não são do seu total agrado o que nos leva a questionar sobre a razão de tal acontecer.

Após uma análise aos instrumentos que cada Agrupamento nos cedeu, constatamos que a maioria dos instrumentos tem como única preocupação as aprendizagens das crianças. Os instrumentos mais adoptados e utilizados nos Agrupamentos são grelhas, as quais têm como referência objectivos e as metas de aprendizagem que a criança deve “atingir”. A avaliação nestas grelhas, no geral, é definida por itens como “adquirido; emergente e a reforçar”. A avaliação como assim se apresenta e de acordo com o que defende Zabalza (2000), apresenta-se com uma faceta mais técnica do que compreensiva (conhecimento e compreensão da realidade), de cumprimento burocrático, que ignora por completo, a sua verdadeira e principal função que é a de ser reguladora e orientadora, da prática educativa. Nesta perspectiva poderemos ainda dizer que a avaliação é vista mais como um produto do que como um processo, impedindo o diálogo com os vários intervenientes (crianças, Pais, equipa...)

Dos seis Agrupamentos alvo do nosso estudo, apenas um, usa um guião de avaliação e não uma grelha. Neste guião constam, como itens a serem alvo de avaliação, o desenvolvimento, as aprendizagens das crianças, o envolvi-

mento dos Pais e outros parceiros, a articulação com o 1º ciclo e os recursos físicos e humanos no desenvolvimento do Projecto Curricular de Grupo.

A avaliação que se efectua nos nossos Jardins de Infância, tem assim que mudar. Urge que a avaliação adquira o seu papel fundamental de reorientar a intervenção educativa e a tomada de decisões, quanto às intenções pedagógicas do educador e ao protagonismo da própria criança.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo exploratório permitiu-nos perceber mais sobre avaliação em contexto de Educação Pré-escolar. Conseguimos muitas informações e compreender melhor essa realidade, mas temos consciência que também ficou muito por saber, podendo-se dar continuidade em futuros momentos de investigação. Assim, e por se tratar de um estudo exploratório, não pretendemos fazer generalizações ou chegar a conclusões finais, mas antes reflectir e levantar novas questões e possibilidades de pesquisa.

O nosso trabalho estruturou-se, tendo como fio condutor uma pergunta de partida, a qual engloba em si algumas das nossas dúvidas: Serão os instrumentos utilizados por Educadoras de Infância, os mais adequados à avaliação em contexto de Jardim de Infância?

Este estudo tinha como objectivos:

- Constatar se as Educadoras de Infância conhecem os instrumentos mais adequados à avaliação em contexto de Jardim de Infância
- Perceber se os instrumentos de avaliação que as Educadoras de Infância utilizam, respondem a todos os itens/dimensões que devem ser tidos em conta na avaliação na Educação Pré-escolar (o que o Ministério da Educação refere como pontos a considerar na avaliação).
- Perceber se os instrumentos de avaliação utilizados pelas Educadoras, valorizam mais os processos do que os resultados de aprendizagem ou, se valorizam ambos.

Pelos resultados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário que fizemos às Educadoras de Infância em estudo, e tendo em conta o **primeiro objectivo**, constatamos que um número apreciável de Educadoras diz conhecer e utilizar diversos instrumentos de avaliação. Os instrumentos que utilizam habitualmente são as grelhas de observação, de avaliação e de diagnóstico, registos gráficos e o Portefólio e quase a totalidade das inquiridas desconhece instrumentos como o PIP, a EEA, a EEC, a TARGET. Um número

maior de Educadoras, ainda que muitíssimo reduzido, tendo em conta o total da amostra, conhece a ECERS, aparecendo o Portefólio como o instrumento mais utilizado pelas Educadoras de Infância. Analisando contudo a forma como caracterizaram os diferentes instrumentos de avaliação, constatamos que, o conhecimento efectivo que as Educadoras de Infância têm sobre a maioria deles, é muito superficial. Revelaram pouca consistência na forma como os caracterizaram e conseqüentemente também um desconhecimento efectivo acerca das características específicas de cada um deles ao caracterizarem-nos de forma pobre, superficial, vaga e difusa. Deste modo, constatamos que a grande maioria das Educadoras utiliza de forma reduzida, em número e em diversidade, os instrumentos de avaliação.

Este estudo evidencia que, as Educadoras de Infância não têm muita formação e conhecimentos sobre a avaliação em contexto de Jardim de Infância, o que desde logo nos leva a interrogar sobre a razão de tal acontecer. Se um bom professor é aquele que é capaz de utilizar diferentes técnicas e instrumentos para avaliar, como defende Zabalza (1992), como é possível que as docentes da Educação Pré-escolar não tenham formação maior numa área de tão crucial importância?

Pelo que nos foi possível constatar, as Educadoras de Infância fazem uma avaliação a que Zabalza (2000) designa de, “*avaliação como actuação indiferenciada*”. De algum modo, poderemos afirmar que a avaliação que fazem é uma avaliação global, assistemática e superficial, que fica só pelas impressões, pelos traços externos, não existindo nem momentos, nem objectivos definidos, o que torna este tipo de avaliação pouco profunda, pouco fundamentada e pouco pormenorizada.

Colocam-se-nos assim algumas interrogações: Será que as escolas de formação não munem as suas formandas com os conhecimentos necessários a esta temática ou será que os centros de formação também não têm noção desta necessidade e não “oferecem” a formação que realmente vai ao encontro das necessidades dos docentes? Ou será ainda que as Educadoras de Infância não têm a consciência da importância e implicações de uma boa avaliação?

Ao contrário de uma “*avaliação como actuação indiferenciada*”, é necessário a “*avaliação como actuação profissional do educador*”. Zabalza (2000) caracteriza esta avaliação como sendo sistemática e integrada, que permite, de uma forma fácil, recolher imensas informações que orientam e são preciosas, para um trabalho de qualidade.

Durante o preenchimento do inquérito por questionário, como estivemos presentes, apercebemo-nos do pouco à vontade das inquiridas em falarem quando as questões eram específicas a elas próprias e pressupunham que elas falassem do trabalho concreto que desenvolviam e como o desenvolviam, no caso concreto o quê, como e que instrumentos utilizam para avaliar. Quando pedimos alguns exemplares dos seus instrumentos de avaliação, remeteram-nos para os instrumentos aprovados pelos conselhos pedagógicos, que foram os únicos de que conseguimos ter um exemplar. De frisar contudo que mesmo a cedência de um exemplar deste instrumento, não foi feita de muita boa vontade, tendo havido Agrupamentos que mostraram uma certa resistência em os ceder, havendo mesmo um Agrupamento que não o cedeu. Inicialmente interrogámo-nos o porquê desta atitude mas, depois de constatarmos que as Educadoras na sua maioria não concordam com o instrumento aprovado pelo seu Conselho Pedagógico, não obstante ele ter sido elaborado por elas, começa tudo a fazer um pouco de sentido. Esta situação poderá prender-se ou, com o facto de as Educadoras não estarem tão certas da qualidade e utilidade do instrumento que criaram, necessitando por isso de ter formação sobre avaliação em contexto de Jardim de Infância ou então por estarem a ser pressionadas pelos seus Agrupamentos, em construírem instrumentos que, os únicos dados que fornecem a quem os consulta, são o resultado final de um percurso em que não é possível saber a forma como decorreu todo o processo.

Outra constatação a que chegamos após a análise dos resultados obtidos e, tendo em conta o nosso **segundo objectivo**, foi a de que as Educadoras em geral, conhecem diferentes dimensões/itens a avaliar, mas quando vamos ver o número de inquiridas que os referenciam, constatamos que esse número é muito baixo e díspar, tendo em conta o total da amostra.

Quando analisamos a resposta não no seu conjunto mas individualmente, verificamos que não há uma única Educadora que tenha referido na sua totalidade ou em número suficiente, as dimensões que os normativos que sustentam a Educação Pré-escolar, dizem dever ser, alvo de avaliação em contexto de Jardim de Infância. É que, de acordo com os resultados obtidos, a avaliação efectuada pelas Educadoras, na sua maioria prende-se sobretudo com a avaliação das crianças, muito pouco com a avaliação do currículo/programas e em número ainda menor com o desempenho do próprio professor/educador.

Tendo em conta o atrás referido pensamos poder dizer que as Educadoras têm um conhecimento ainda relativo das dimensões/itens que devem ser alvo de avaliação, em contexto de Jardim de Infância, pois as dimensões/itens indicados pelo Ministério da Educação não se revêem neste estudo.

Em relação ao **terceiro e último objectivo** e tendo em consideração as respostas que as Educadoras em estudo deram, não só sobre as dimensões/itens que devem ser alvo de avaliação, como ao tipo de instrumentos que utilizam para avaliar, podemos inferir que as Educadoras de Infância, valorizam mais os resultados do que o processo de aprendizagem.

As Educadoras usam, no geral, grelhas de observação que incidem sobre a avaliação do desenvolvimento/aprendizagens das crianças, tendo por referência objectivos e metas de aprendizagem. Pode-se assim afirmar que, a perspectiva formativa da avaliação, que visa sobretudo a reformulação da intervenção educativa e a tomada de decisões quanto à planificação e às estratégias adequadas, tendo em conta as características da criança e do grupo, também, aparecem secundarizadas neste estudo.

Por tudo isto e reportando-nos à **pergunta de partida**, pensamos poder dizer que as Educadoras em estudo não conhecem completamente nem utilizam adequadamente os instrumentos necessários à avaliação em contexto de Jardim de Infância.

Algumas dúvidas nos ficam, ainda, ao terminar este trabalho! Como é que as Educadoras de Infância avaliam os itens que referenciaram? Referen-

ciaram entre outros, as grelhas de observação e a própria observação, a qual e, segundo Zabalza, (1992) constitui o principal instrumento de avaliação em contexto de Jardim de Infância, mas como é que elas utilizam este tipo de instrumento? Definem o objecto da observação e a forma de registo dessa observação? Outra dúvida prende-se por exemplo com o PIP, instrumento cuja utilidade foi estudada por Oliveira-Formosinho (2002) e considerado por esta, entre outros, como um dos instrumentos mais adequados à avaliação do ambiente educativo. Como é que as nossas Educadoras de Infância avaliam o ambiente educativo, quando a quase totalidade delas não conhece o PIP? Que tipo de instrumentos utilizam para a avaliação de determinados itens? Que dimensões contemplam em cada um deles, como o fazem, como registam o que observam e que critérios utilizam?

Assim, constatamos que as Educadoras de Infância em estudo, julgando avaliar fazem-no na realidade de forma incompleta e insuficiente.

É que, pelos dados obtidos neste estudo parece podermos afirmar que os instrumentos utilizados pelas Educadoras em estudo poderiam ser mais adequados em termos de diversidade, variedade, flexibilidade, orientação, riqueza, possibilidades de tomadas de decisões, especificidade e procura de razões/compreensão.

Neste sentido, parece-nos ser necessário reflectir sobre algumas questões a fim de alterarmos esta realidade. Que formação inicial tem vindo a ser feita, sobre a temática da avaliação nos cursos de Educação de Infância? Qual o impacto tem essa formação sobre os estudantes, futuros profissionais de educação? Qual deverá ser o papel das Escolas Superiores de Educação e das Universidades na formação continua dos Educadores no que respeita à avaliação? Estas instituições devem partir à procura da forma como poderemos melhorar o desempenho destas profissionais, ou seja, fazer com que elas sejam capazes de “... *proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar*” (Zabalza, 1992:219).

Também nós, futuros Supervisores temos um papel a desempenhar após tomarmos conhecimento dos resultados deste estudo, o qual nos retrata a

realidade que se vive nos nossos Jardins-de-infância, tendo em conta a avaliação. Como já anteriormente referimos no nosso corpo teórico, a forma de encarar e ver a **Supervisão** implica que todos colaborem e cooperem, onde a diferente forma de pensar, os diferentes conhecimentos e as diferentes experiências de vida, confluirão numa mais-valia para todos. Não nos podemos esquecer que, como refere Oliveira-Formosinho (2002) a Supervisão tem um papel preponderante não só no desenvolvimento dos profissionais, como no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, como na própria requalificação das escolas.

“ A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção de qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar”. (Formosinho:2002)

Que o desenvolvimento profissional e o fortalecimento de relações, seja uma realidade nos nossos Jardins-de-infância em que a partilha e a troca de saberes e experiências entre os pares, nomeadamente ao nível da avaliação, requalifique não só os profissionais como consequentemente a própria organização.

Assim, consideramos que este trabalho chegou ao fim sem contudo ter terminado. Temos consciência que este estudo foi o início de uma caminhada que, forçosamente, terá que ter uma continuidade para bem de todos que directa ou indirectamente estão ligados à Educação Pré-escolar e lutam para que ela, cada vez mais adquira qualidade. Nós, Educadoras de Infância e neste caso concreto também Supervisoras, necessitamos de dar continuidade a este caminho de pesquisa. Perspectivamos assim, não só um conhecimento mais profundo sobre a realidade vivida nos Jardins de Infância no que se refere à avaliação, como também, desejamos contribuir para melhorar o desempenho daquelas que neles trabalham.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARELLO, Luc et al.,(1997). *“Práticas e métodos de investigação em ciências sociais”* Gradiva.
- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educacional.
- ALARCÃO, I. (2000). *A escola reflexiva e Supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem”* Porto Editora.
- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AZEVEDO, Joaquim. (1999). *“Desafios para o século XXI”*. *Perspectivar Educação*, 6, 5-14.
- BARLOW, (2003), *Avaliação escolar, mitos e realidades*, Porto Alegre, Artmed
- BERNARDES, Carla. e MIRANDA, Filipa Bizarro (2003). *“Portfolio, uma escola de competências”* Porto, Porto Editora
- CAMPOS, Ernesto. (2000). *“Educador de Infância: diferentes contextos profissionais”* *Perspectivar Educação*, 6, 19.
- CRAVEIRO, Clara (2007) *“Tese de doutoramento em Estudos da Criança”*
- LEITE, Carlinda.(2000). *“Perspectivas multiculturais nas orientações curriculares para a Educação Pré escolar”* *Perspectivar Educação*, 6, 56-61.
- CRAVEIRO, Clara, FORMOSINHO, João *“Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância ”*, Revista SABER EDUCAR, nº 7, 2002
- DAHLBERG, G. Moss, P, & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernistas*. Porto Alegre: Artmed.
- FERRAZ, Petronilha Trevisan (1998). *Aprendizagem e Avaliação*. In: Nova Escola, 116. p. 50,51. Porto
- GUERRA, Miguel Àngel Santos, (2003), *“Uma seta no alvo, a avaliação como aprendizagem”*, Lisboa, Edições ASA.
- HARMS, T. e CLIFFORD, R. (1990) *Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana (ECERS)*. Madrid: Visor Ed. (Bibl. ESEPF)
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: os Projectos de Trabalho*.
- HIGH/SCOPE Educational Research Foundation (1992). *Manual Child Observation Record*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- HOHMANN, M, & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- MINISTÉRIO, DA EDUCAÇÃO, (1997) *“Orientações Curriculares para a Educação Pré--Escolar ”*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: “ *Desenvolvimento Curricular no pré-escolar: realidades, Contextos e Perspectivas*” Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MINISTÉRIO, DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2007) “*Estatuto da Carreira Docente*”, Editora do Ministério da Educação.
- NÓVOA, António, “*Histórias da Educação*”. Edições Asa
- FORMOSINHO -, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira -Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I - Da sala à escola* (pp. 144-165). Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA - Formosinho, Júlia. (2002), *A supervisão na formação de professores*, vol.I e II, Porto, Porto Editora
- OLIVEIRA - Formosinho, Júlia e ARAÚJO, Sara Barros. (2004) “*O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*”. *Análise psicológica*, Março de 2004, volume 22, nº 1, página 81 a 93. ISS.
- OLIVEIRA - Formosinho, J. e Parente, C. (2005). “*Para uma Pedagogia da Infância ao serviço da equidade: O portfolio como visão alternativa da avaliação. Infância e Educação: Investigação e Práticas*”. *Revista do GEDEI*. nº 7. Porto Editora: Porto
- PACHECO, J. (1996). “*Currículo, teoria e praxis*” Porto Editora
- PARENTE, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira - Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 166 -216). Porto: Porto Editora
- PASCAL, C. e BERTRAM, T. (2006). *Avaliando e melhorando a qualidade do brincar*. In Moyles, J. (Col.) (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed Ed.,
- PAUL, M. Constança e FONSECA, M. António. (2000). “*Ecologia do desenvolvimento e contextos de prestação de cuidados a crianças em idade pré escolar*” *Perspectivar Educação*, 6, 71-78.
- QUIVY, Raymond: Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. 1ª ed. Lisboa: Gradiva, Publicações.
- REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne, KAHN, Sabine, (2005), *As competências na escola, aprendizagem e avaliação*, V. N. Gaia, Gailivro.
- RIBEIRO, Agostinho D.S... (2002) “*A escola pode esperar*” *Cadernos do Criap*. 37. 1ª edição. Porto. Edições Asa.
- RIBEIRO, E. (2004). *Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas. Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 6, 45-60.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (2004), “*Gestão do Currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*”. 2ª Edição, Editorial Presença.

- SANCHES, M. Angelina. (2003) “A avaliação na educação pré escolar; alguns dilemas e perspectivas” Revista Edu Ser. Nº 1, ESE Instituto Politécnico de Bragança
- SANTOS, L. (2002). “Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?” In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). “Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas” (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- SERRANO, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I Métodos. Madrid: Ed. La Muralla
- SILVA, A. Santos, e PINTO, J. Madureira (orgs) (2003). “Metodologia das Ciências Sociais”. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.
- SILVA, R.C. (1998). “A falsa dicotomia qualidade - quantidade: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa”. Ribeira Preto: Legis Summa
- SHORES, E. e Grace, C. (2001). “Manual de Portefólio: um Guia Passo a Passo para Professores “. Ed. Artmed
- SPODEK, B. e Saracho, O (1998). Ensinando Crianças dos 3 aos 8 anos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VIEIRA, F. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- VASCONCELOS, Teresa (2000) “Educação de Infância em Portugal; Perspectivas de desenvolvimento, um quadro de pós modernidade” Revista Ibero Americana de Educação, Janeiro -Abril de 2000
- ZABALZA, M., (1992). “Planificação e desenvolvimento curricular na escola”, Porto, Edições Asa.
- ZABALZA, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*, 6, 30-55.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:

Decreto-lei nº 5/1977 de 1 de Fevereiro

Decreto-lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro

Decreto-lei nº5/1997 de 10 de Janeiro

Decreto-lei nº240/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-lei nº 212/2010 de 2 de Novembro

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular “Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar” de 10/10/2007 (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular “Avaliação na Educação Pré-escolar” de 11/4/2011 (Circular nº 4/ DGIDC/DSDC/2011)

SITES:

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré escolar

Retirado em 5 de Janeiro de 2011

<http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

Avaliação na Educação Pré-escolar/Procedimentos e Práticas da Avaliação na Educação Pré-escolar/Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-escolar

Retirado em 5 de Janeiro de 2011

www.dgidc.min-edu.pt/educaçãopréescolar/avaliaçãoedu.pt/educação_préescolar/avaliação

Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar

Retirado em 5 de Janeiro de 2011

<http://www.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/GestaodoCurriculoEPE.aspx>

Estratégias de Ensino e de Avaliação

Retirado em 5 de Janeiro de 2011

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/>

ECERS

Escala Avaliação do Ambiente em Educação de Infância 2008

Retirado em 27 de Janeiro de 2011

http://www.psicologia.com.pt/media/ver_livro.php?id=366

Instrumentos de avaliação

Retirado em 27 de Janeiro de 2011

http://siap.no.sapo.pt/documentos/vii_enc_nac/diversidade_instrumentos_avaliacao.PDF

Jornal Expresso de 7 de Setembro de 2009

ANEXOS

- ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1: Inquérito por questionário
- Anexo 2: Análise da questão nº 10 (Em contexto de Jardim de Infância que itens/dimensões, pensa que devem ser alvo de avaliação?)
- Anexo 3: Análise da questão nº 11 (Que instrumentos de avaliação utiliza para avaliar em contexto de Jardim de Infância e que dimensões/ itens avaliam eles?)
- Anexo 4: Análise da questão nº 12 (Conhece algum instrumento de avaliação designado PIP (Perfil de Implementação do Programa?))
- Anexo 5: Análise da questão nº 13 (Conhece algum instrumento de avaliação designado COR (Child Observation Record?))
- Anexo 6: Análise da questão nº 14 (Conhece algum instrumento de avaliação designado ECERS (Early Childhood Environment Tating Scale?))
- Anexo 7: Análise da questão nº 15 (Conhece o instrumento de avaliação designado como EEA (Escala de Empenhamento do Adulto?))
- Anexo 8: Análise da questão nº 16 (Conhece o instrumentos de avaliação designado como EEC (Escala Envolvimento da Criança?))
- Anexo 9: Análise da questão nº 17 (Conhece o instrumento de avaliação designado como TARGET (Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças?))
- Anexo 10: Análise da questão nº 18 (Conhece o instrumento avaliação designado como portefólio de crianças?)
- Anexo 11: Exemplar dos instrumentos de avaliação utilizados nos diferentes Agrupamentos

Anexo 1: Inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO

1. Idade

Menos de 25 anos

de 26 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

Mais de 50 anos

2. Situação perante o trabalho

Contratada

Do Quadro de Agrupamento

3. Habilitações literárias

Licenciatura

Mestrado

Outra. Qual? _____

4. Escola de Formação

ESE (Pública) Qual? _____

ESE Piaget Onde _____

ESE Fafe

ESE Paula Frassinetti

ESE Santa Mafalda -

ESE Santa Maria -

Outra _____

5. Tempo de serviço

Até 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

Mais de 21 anos

6. Tipo de grupo com que trabalha

Homogéneo

Heterogéneo

7. Participa habitualmente em acções de formação?

Não

Sim

No caso de ter **respondido sim**, assinale a resposta ou as respostas, que mais correspondem á sua situação:

Frequenta por vontade própria	<input type="checkbox"/>
Frequento por obrigação	<input type="checkbox"/>

Frequento uma por ano	<input type="checkbox"/>
Frequento mais do que uma por ano	<input type="checkbox"/>

8. Já participou em alguma acção de formação sobre instrumentos de avaliação?

Sim

Não

9. Conhece literatura que aborde este tema?

Sim

Não

10. Em contexto de Jardim de Infância que itens pensa que devem ser alvo de avaliação:

11. Que instrumentos de avaliação conhece para avaliar em contexto de Jardim de Infância e que itens avaliam eles?

Instrumentos	Dimensões/Itens que avaliam

12. Conhece algum instrumento de avaliação chamado PIP (Perfil de Implementação do Programa)?

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, diga-nos o que pensa deste instrumento (importância deste instrumento, itens que ele avalia, algumas das suas características, se o utiliza no seu dia à dia de Jardim de Infância e como o utiliza)



13. Conhece algum instrumento de avaliação chamado COR (Child Observation Record)?

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, diga-nos o que pensa deste instrumento (importância deste instrumento, itens que ele avalia, algumas das suas características, se o utiliza no seu dia à dia de Jardim de Infância e como o utiliza)

14. Conhece algum instrumento de avaliação chamado ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, diga-nos o que pensa deste instrumento (importância deste instrumento, itens que ele avalia, algumas das suas características, se o utiliza no seu dia à dia de Jardim de Infância e como o utiliza)



15. Conhece o instrumento de avaliação designado como a Escala de Empenhamento do Adulto

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, diga-nos o que pensa deste instrumento (importância deste instrumento, itens que ele avalia, algumas das suas características, se o utiliza no seu dia à dia de Jardim de Infância e como o utiliza)

16. Conhece o instrumento de avaliação designado como a Escala Envolvimento da Criança?

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, diga-nos o que pensa deste instrumento (importância deste instrumento, itens que ele avalia, algumas das suas características, se o utiliza no seu dia à dia de Jardim de Infância e como o utiliza)

17. Conhece o instrumento de avaliação designado como Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças?

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, diga-nos o que pensa deste instrumento (importância deste instrumento, itens que ele avalia, algumas das suas características, se o utiliza no seu dia à dia de Jardim de Infância e como o utiliza)

18. Conhece o instrumento de avaliação designado como portefólio de crianças?

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, diga-nos o que pensa deste instrumento (importância deste instrumento, itens que ele avalia, algumas das suas características, se o utiliza no seu dia à dia de Jardim de Infância, como o utiliza que conteúdos/documentos, estão nele inseridos)

19. Assinale a resposta ou as respostas, que mais correspondem á sua situação:

Para avaliar, utilizo só um instrumento e, por me identificar mais com ele	
Para avaliar, utilizo só um instrumento e por indicação do meu Conselho Pedagógico	
. Para avaliar, utilizo vários instrumentos e por indicação do meu Conselho Pedagógico	
Para avaliar, utilizo vários instrumentos. Uns por me identificar mais com eles e outros por indicação do meu Conselho Pedagógico	
Para avaliar, utilizo vários instrumentos por me identificar mais com eles	
Não utilizo nenhum instrumento de avaliação	

20. No caso de ter respondido que utiliza um só instrumento, queira explicar as razões, colocando uma cruz nos quadrados que a seu ver correspondem melhor ao que pensa)

Porque penso que um só instrumento é suficiente

Porque não conheço mais nenhum instrumento

Porque os outros instrumentos exigem condições de tempo que eu não tenho

Porque os outros instrumentos exigem ajuda de

recursos humanos de que eu não disponho

Porque os outros instrumentos exigem recursos financeiros de

que eu não disponho

Porque não tenho conhecimentos suficientes para poder utilizar outros instrumentos

Outra razão?

21. No caso de ter respondido que não utiliza nenhum instrumento de avaliação, queira explicar porquê:

Se respondeu que **pelo menos um dos instrumentos que utiliza é por indicação do seu Agrupamento** passe para a **questão seguinte**. Se respondeu **não** o inquérito **terminou aqui**

22. O instrumento que as Educadoras que compõem o meu departamento utilizam para avaliar foi ...

Elaborado pelo grupo de Educadoras que compõem o departamento

Apresentado ao departamento pela coordenadora do departamento

Apresentado ao departamento pelo director do Agrupamento

Foi utilizado já por outro grupo e trazido por alguém do departamento

Outro _____

23. O que pensa do instrumento que utiliza por indicação do seu Conselho Pedagógico

Concordo plenamente com ele

Concordo com ele mas acho que é insuficiente

Não concordo nada com ele

É igual a qualquer um outro

Outra _____

**Anexo 2: Análise da questão nº 10 (Em contexto de Jardim de Infância
que dimensões/ itens pensa que devem ser alvo de avaliação?)**

Nº de questionário	Resposta 10 Em contexto de Jardim de Infância que /dimensões/itens pensa que devem ser alvo de avaliação:
Quest 1	Ambiente educativo/equipamentos/materiais/pessoal auxiliar/trabalho desenvolvido/o grupo de crianças/Pais/comunidade/intra e inter ciclos/percurso evolutivo de cada criança
Quest. 2	Socialização, autonomia, desenvolvimento psico motor e desenvolvimento cognitivo
Quest. 3	Comportamentos, autonomia, assiduidade, desenvolvimento
Quest. 4	Aprendizagens e comportamentos
Quest. 5	Aprendizagens, comportamentos e competências
Quest. 6	Comportamentos Áreas de conteúdo Articulação Família e comunidade educativa
Quest. 7	Comportamentos Áreas de conteúdo Articulação Família e comunidade educativa
Quest. 8	Comportamento Autonomia Assiduidade Criatividade
Quest. 9	Comportamento Autonomia Assiduidade Criatividade
Quest. 10	não respondeu
Quest. 11	Aprendizagens Ambiente escolar Afectividade
Quest. 12	Contexto familiar (meio) Desenvolvimento da criança
Quest. 13	não respondeu
Quest. 14	Avaliação das nossas actividades Avaliação do empenho da educadora e das aprendizagens das crianças
Quest. 15	Aprendizagem Conhecimento do mundo
Quest. 16	Desenvolvimento
Quest. 17	As crianças, as actividades, o espaço físico (interior e exterior) o meio sócio económico e cultural, o pessoal docente e não docente
Quest. 18	Avaliação do espaço Actividades desenvolvidas semanalmente e avaliação das crianças
Quest. 19	Espaço, actividades desenvolvidas ,família, comportamentos e desenvolvimento de cada criança

Quest.20	As crianças, o pessoal docente, o espaço físico, a alimentação da criança, o trabalho desenvolvido, os materiais
Quest.21	As crianças, as actividades, o material, o espaço educativo, as assistentes operacionais, a articulação do trabalho entre salas
Quest. 22	As crianças, as actividades, o espaço educativo, as auxiliares
Quest. 23	Espaço, ambiente, pessoal auxiliar, pais, actividades desenvolvidas, planificações, articulação com outros níveis de ensino, comportamentos e competências das crianças
Quest. 24	Crianças, espaços educativos, actividades, as assistentes, os materiais existentes nas salas, as planificações
Quest. 25	Aprendizagens das crianças Estratégias utilizadas para atingir metas, correcção científica do PCT do PAA e das planificações, ambiente educativo, relatório reflexivo no final do ano
Quest.26	Pais Crianças Docentes Não docentes Parcerias e protocolos que se fazem com a comunidade
Quest. 27	Crianças, docentes, Assistentes operacionais, pais Parcerias com instituições
Quest. 28	Aprendizagens das crianças Ambiente educativo Prática pedagógica do educador Pertinência dos temas abordados Ambiente educativo Motivação do grupo Evolução da criança Participação dos pais na comunidade escolar
Quest.29	Participação dos pais Aprendizagens nas respectivas áreas Do grupo Da criança na sala Do trabalho da equipa pedagógica Do trabalho de intercâmbio entre os diferentes ciclos Das parcerias
Quest.30	Recursos humanos e materiais Actividades desenvolvidas pela educadora Desempenho da auxiliar Comportamentos e desenvolvimento global da criança
Quest.31	Instalações Materiais pedagógicos Pessoal docente e não docente Avaliar a evolução das crianças
Quest. 32	Comportamento das crianças Aquisições de conhecimentos Parcerias Meio envolvente
Quest.33	Aprendizagens Competências das crianças Atitudes e comportamentos das crianças Trabalho de equipa

	Recursos humanos Construção nos procedimentos Recursos materiais
Quest.34	Autonomia Desenvolvimento global
Quest. 35	Avalia o desenvolvimento geral e global da criança Autonomia Independência pessoal
Quest. 36	As orientações curriculares de acordo com todas as áreas de desenvolvimento
Quest.37	Todo o desenvolvimento da criança
Quest.38	Todo o desenvolvimento global da criança
Quest. 39	Ambiente educativo Intervenção do educador Os processos educativos adoptados O desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo
Quest. 40	Avaliação do desenvolvimento da criança Avaliação das actividades
Quest. 41	Recursos mobilizados Materiais humanos e físicos e como foram rentabilizados Ambiente de trabalho Relação da equipa, do grupo de crianças e dos outros parceiros envolvidos Actividades, procedimentos e conteúdos curriculares trabalhados
Quest. 42	Actividades (procedimentos e conteúdos curriculares) Ambiente de trabalho (relação da equipa, do grupo, das crianças e de outros parceiros envolvidos) Recursos mobilizados (materiais, humanos, físicos e a forma como foram rentabilizados)
Quest.43	Avaliação do desenvolvimento das aprendizagens das crianças Avaliação das actividades e projectos realizados Avaliação do PCG
Quest. 44	Desenvolvimento e aprendizagens das crianças Produções das crianças (intencionais ou espontâneas observação espontânea e formativa) Comunicações e trabalho em projecto Ocorrências significativas Articulação com outros ciclos de ensino, com pais, encarregados de educação e comunidade
Quest. 45	Não respondeu
Quest.46	PAA PE PCG CAF Avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente Avaliação do grupo e individual
Quest. 47	O desenvolvimento das crianças Ambiente educativo Metodologia utilizada

Quest. 48	PAA PCG PE PCE CAF Avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente Avaliação do grupo de crianças e individual
Quest. 49	Não respondeu
Quest. 50	Actividades do PAA Aprendizagens das crianças (competências essenciais)
Quest. 51	Desenvolvimento das crianças
Quest. 52	As competências de aprendizagem As actividades dinamizadas Planificação do projecto curricular do grupo
Quest. 53	As actividades desenvolvidas As aprendizagens das crianças PCG Instrumentos de avaliação(registos)Grelhas Dossiers e portefólios
Quest. 54	Ambiente educativo Grupo Tempo Espaço Relação com os pais e parceiros educativos Grupo de crianças
Quest. 55	Ambiente educativo Organização do grupo O espaço O tempo A relação com os Pais e outros parceiros educativos Toda a acção do educador e o grupo de crianças
Quest. 56	Competências das crianças ao nível dos conhecimentos dos comportamentos e das atitudes
Quest. 57	Não respondeu
Quest. 58	Não respondeu
Quest. 59	Não respondeu
Quest. 60	Grupo de crianças Ambiente educativo Relação com os pais e parceiros

LEGENDA DAS CATEGORIAS E RESPECTIVA LEGENDA DAS CORES ATRIBUIDAS

 Processo educativo

 Aprendizagens

 Ambiente educativo

-  Intervenção do educador
-  Actividades e projectos
-  Desenvolvimento da criança
-  (Autonomia, socialização....)

Comportamentos escrito a roxo

Pais escrito a verde

Anexo 3: Análise da questão nº 11 (Que instrumentos de avaliação conhece para avaliar em contexto de Jardim de Infância e que dimensões/ itens avaliam eles?)

Nº de questionário	Resposta 11 Que instrumentos de avaliação conhece e utiliza para avaliar em contexto de Jardim de Infância e que dimensões/ itens avaliam eles?	
	INSTRUMENTO	DIMENSÕES/ ITENS QUE AVALIAM
Quest 1	1 ECERS 2PAA-relatório 3PCG 4PCA 5COR 6Listas de verificação 7Portefólios	1Qualidade do ambiente educativo 2Actividades 3Ambiente educativo/actividades/percurso evolutivo do grupo 4A articulação intra e inter ciclos 5Ambiente educativo 6Ocorrências 7Percurso evolutivo da criança
Quest. 2	1 Jogos 2Fichas de observação 3Grelhas de observação 4Portefólio	1Socialização e autonomia 2Desenv. Cognitivo 3Desenv. Cognitivo 4Assiduidade e metas atingidas
Quest. 3	1Fichas de observação 2Fichas de avaliação	1Comportamentos 2Desenvolvimento
Quest. 4	1Ficha de observação 2Ficha diagnóstico 3Escala de empenho do adulto 4Portefólio	1Em que nível de aprendizagens estão 2Competencias que já adquiriram 3Trabalho do adulto 4Progresso da aprendizagem da criança
Quest. 5	1Portefólios 2Registos gráficos 3Registos de conversas 4Observação	1Competencias 2Desenv. Motor 3Linguagem 4Comportamentos

Quest. 6	1Grelhas de diagnóstica 2Grelhas de avaliação 3Grelhas de observação 4PAA 5PCG	1Comportamentos e áreas de conteúdo 2Comportamentos e áreas de conteúdo 31Comportamentos e áreas de conteúdo 4Actividades e projectos 5Actividades e projectos e grupo
Quest. 7	1Grelhas de avaliação 2PAA 3PCG	1Comport. E áreas de conteúdo 2Activid. E projectos 3Activ. Projectos e grupo
Quest. 8	1Fichas de avaliação 2Observação individual 3Portefólio	1-2-3-Todas as áreas de conteúdo
Quest. 9	1Fichas de informação 2Fichas de observação 3-4 Grelhas	1Criatividade 2Conhecimento 3Desenv. Cognitivo, autonomia e 4linguagem
Quest. 10	não respondeu	não respondeu
Quest. 11	1Portefólio 2Grelhas/Diários 3Evidências	1Aprendiz. 2Vários itens 3Todas as áreas e comportamentos
Quest. 12	1Registos escritos 2Trabalhos feitos pelas criança	1Comportamentos das crianças 2Desenvolvimento da criança
Quest. 13	não respondeu	não respondeu
Quest. 14	1Registos gráficos 2Descritivas 3Registos fotográficos 4Reflexões 5Grelhas de avaliação	1O nosso empenho 2Metodologia 3O Desenvolvimento Do grupo 4-5 Conteúdos e objectivos das OCEPS

Quest. 15	1Evidências 2PE	1Áreas curriculares globais 2Noções das temáticas abordadas
Quest. 16	1Fichas diagnóstico	1Todas as áreas de desenvolvimento
Quest. 17	1Observação 2Trabalhos 3Registos escritos 4Video 5Fotografia 6Grelhas de observação diagnóstica	1-2-3-4-5-6 Todas as áreas de conteúdo
Quest. 18	1Ficha diagnóstico 2Grelhas de observação 3Ficha de avaliação periódica	1-2-3-Desenv. Motor, desenvolvimento da Linguagem, conhecimento do mundo, iniciação à matemática
Quest. 19	1Ficha diagnóstico 2Grelhas de observação 3Avaliação trimestral	1-2-3-Todas as áreas de conteúdo e o desenvolvimento de competências
Quest.20	1Ficha diagnóstico 2Grelhas de observação 3Avaliação trimestral	1-2-3-Todas as áreas de curriculares
Quest.21	1Grelhas de observação 2Grelhas diagnóstico 3Fichas informativas 4Registos escritos 5Auto avaliação das crianças 6Fotografias	1-2-3-4-5-6 Todas as áreas de conteúdo
Quest. 22	1Observação 2Registo escrito 3Fotografia 4Grelhas de observação diagnóstico 5Auto avaliação 6Fichas informativas	1-2-3-4-5-6 Todas as áreas curriculares
Quest. 23	1Ficha diagnóstica 2Chek list 3Observação 4Ficha de avaliação das competências 5Portefólio	1Áreas de conteúdo - Ponto de situação 2 Áreas de conteúdo 3-4-5- Áreas de conteúdo – comportamentos
Quest. 24	1Grelha de observação 2Grelha diagnóstica 3Fichas informativas 4Registos escritos 5Auto avaliação das crianças	1-2-3-4-5 Todas as áreas

Quest. 25	<p>1 Observação</p> <p>2 Registos individuais parciais</p> <p>3 Registo individual global</p> <p>4 Portefólio</p>	<p>1 Ambiente educativo e relações pessoais</p> <p>2 Competências adquiridas</p> <p>3 Competências adquiridas</p> <p>4 Desenvolvimento da criança ao longo da frequência no J.I</p>
Quest.26	<p>1 Grelhas de observação</p> <p>2 Registos de actividades</p> <p>3 Testes BAPAE</p> <p>4 Grelhas de avaliação trimestral</p>	<p>1 Comportamentos</p> <p>2 Dificuldades/evolução</p> <p>3 Competências adquiridas ao longo do ano</p> <p>4 Evolução do desenvolvimento da criança</p>
Quest. 27	<p>1 Grelhas de observação</p> <p>2 Registos de desenvolvimento</p> <p>3 Registos das actividades</p> <p>4 Testes BAPAE</p> <p>5 Grelhas de avaliação trimestral</p>	<p>1 Comportamentos e atitudes</p> <p>2 Evolução da criança</p> <p>3 Se atingiu e compreendeu os objectivos</p> <p>4 Competências adquiridas</p> <p>5 Evolução gradual das crianças</p>
Quest. 28	<p>1 Portefólio</p> <p>2 Fichas de avaliação diagnóstico</p> <p>3 Registo de actividades</p> <p>4 Registos de observação</p> <p>5 Fichas de avaliação semestrais</p> <p>6 Testes de acuidade visual</p>	<p>1 Evolução da criança</p> <p>2 Dificuldades das crianças que devem ser trabalhadas</p> <p>3 Motivação e aprendizagens das crianças</p> <p>4 Aprendizagens e dificuldades</p> <p>5 Aprendizagens e dificuldades</p> <p>6 Detectar eventuais dificuldades de visão</p>
Quest.29	<p>1 Observação</p> <p>2 Portefólios</p> <p>3 Testes BAPAE</p> <p>4 Grelhas de observação</p>	<p>1 Acção e desenvolvimento</p> <p>2 Competências e aprendizagens</p> <p>3 Competências</p> <p>4 Competências</p>

<p>Quest.30</p>	<p>1Diário de turma</p> <p>2Avaliação semanal</p> <p>3Observação dos comportamentos</p> <p>4Fichas de avaliação diagnóstica</p> <p>5BAPAE</p> <p>6Acuidade visual</p>	<p>1Comportamentos e relacionamentos entre pares</p> <p>2Reflexão sobre as actividades desenvolvidas e sobre os próprios comportamentos</p> <p>3-4-5-6- Desenvolvimento das crianças em diferentes áreas</p>
<p>Quest.31</p>	<p>1Avaliação semanal</p> <p>2Fichas de diagnóstico de avaliação</p> <p>3BAPAE</p> <p>4Acuidade visual</p>	<p>1Comportamentos</p> <p>2Se as metas foram ou não atingidas</p> <p>3Nível de desenvolvimento de cada criança</p> <p>4Visão</p>
<p>Quest. 32</p>	<p>1Portefólio</p> <p>2Grelha de observação</p>	<p>1Acquisição de conhecimentos</p> <p>2Comportamento e aquisição de conhecimentos</p>
<p>Quest.33</p>	<p>1Portefólio</p> <p>2Registos de evidências</p> <p>3Grelhas de observação</p> <p>4BAPAE</p> <p>5Registos fotográficos</p>	<p>1Evolução desenvolvimento</p> <p>2Competencias e aprendizagens</p> <p>3Competencias e aprendizagens</p> <p>4Competencias e aprendizagens</p> <p>5Concretização das actividades</p>
<p>Quest.34</p>	<p>1Observação naturalista</p> <p>2Grelhas de desenvolvimento</p>	<p>1Reações em contexto</p> <p>2O desenvolvimento global da criança</p>
<p>Quest. 35</p>	<p>Observação directa</p>	
<p>Quest. 36</p>	<p>1Grelhas de desenvolvimento</p> <p>2Grelhas</p>	<p>1O desenvolvimento global do aluno</p> <p>2O desenvolvimento global do aluno</p>

Quest. 37	<p>1Grelhas</p> <p>2Fichas</p> <p>3Portefólio</p>	<p>1Competencias e comportamentos</p> <p>2Competencias</p> <p>3O registo de forma sequencial o desenvolvimento global da criança</p>
Quest.38	<p>1Grelhas</p> <p>2Fichas</p> <p>3Portefólio</p>	<p>1Competencias e comportamentos</p> <p>2Competencias</p> <p>3Desenvolvimento global por sequencia de registos</p>
Quest. 39	<p>1Critérios de avaliação definidos no PC do Agrupamento para a educação pré escolar</p> <p>2Um guião organizado pelo departamento</p>	<p>1O desenvolvimento e as aprendizagens das crianças</p> <p>2A organização do ambiente educativo e as opções curriculares, o trabalho com as famílias e outros parceiros, as actividades desenvolvidas, o contributo dos projectos, as actividades do CAF enquanto processo educativo informal</p>
Quest. 40	<p>1Grelhas de avaliação</p> <p>2Registos de observação</p> <p>3Trabalhos das crianças</p> <p>4Observação directa</p> <p>5Portefólios</p>	<p>1Desenvolvimento das crianças</p> <p>2Comportamentos</p> <p>3Desenvolvimento das crianças</p> <p>4Comportamentos</p> <p>5Actividades</p>
Quest. 41	<p>1Avaliação diagnóstica</p> <p>2Avaliação formativa</p> <p>3Dossier dos trabalhos das crianças</p>	<p>1Avalia numa primeira abordagem as características do grupo: pontos fortes e fracos para perspectivar a futura prática pedagógica</p> <p>2Avalia comportamentos, atitudes e aprendizagens</p> <p>3Avalia a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens</p>

<p>Quest. 42</p>	<p>1Avaliação diagnóstica</p> <p>2Avaliação formativa</p> <p>3Dossier dos trabalhos da criança</p>	<p>1Avalia pontos fortes e fracos</p> <p>2Avalia comportamentos, atitudes e aprendizagens</p> <p>3Avalia o global da criança</p>
<p>Quest.43</p>	<p>1Observação directa</p> <p>2Portefólios</p> <p>3Entrevistas ao grupo</p> <p>4Trabalhos das crianças</p>	<p>1Desenvolvimento de competências</p> <p>2Comportamento</p> <p>3-4 Implicação nas actividades</p>
<p>Quest. 44</p>	<p>1Plano de actividades</p> <p>2Lista de projectos</p> <p>3Diário de grupo/turma</p> <p>4Quadro de tarefas</p> <p>5Inventários</p>	<p>1Planificação da criança, responsabilização, antecipação, noção de tempo, etc</p> <p>2Identificam interesses, permite antecipar processo e fazer projecção no tempo, registar compromissos. Dar visibilidade ao que tem possibilidades de pesquisa, investigação, Tomar consciência do trabalho</p> <p>3Fazer um balanço e avaliação sócio moral da vida semanal do grupo, planeamento de actividades Avaliação diária e semanal, combinar leis de grupo, escrever, etc.</p> <p>4Que tarefas têm a realizar e quais os procedimentos, adquirir conhecimentos sobre essa tarefa</p> <p>5Saber o que pertence ou não aquela área, quais os materiais. Se falta algum o que lhes permite realizar, como se chamam, etc</p>
<p>Quest. 45</p>	<p>1Registos orais e escritos</p> <p>2Observação</p>	<p>1Aprendizagens</p> <p>2Comportamentos</p>

Quest. 46	<p>1PAA</p> <p>2PE</p> <p>3PCG</p> <p>4CAF</p> <p>5Aprendizagens individuais das crianças</p>	<p>1Articulação</p> <p>2Avaliação das metas propostas</p> <p>3Aprendizagens e competências do grupo</p> <p>4Avaliação das necessidades das crianças e dos encarregados de educação</p> <p>5Aprendizagens por período</p>
Quest. 47	Não respondeu	Não respondeu
Quest. 48	<p>1PAA</p> <p>2PCG</p> <p>3PE</p> <p>4PCE</p> <p>5CAF</p> <p>6Avaliação do grupo</p> <p>7Avaliação individual da criança</p>	<p>1Articulação, sucesso da actividade, nível de enriquecimento por criança</p> <p>2Ambiente educativo, actividades, projectos, aprendizagens e competências</p> <p>3Se as metas propostas foram atingidas</p> <p>4Articulação actividades participação, sucesso nas aprendizagens</p> <p>5Se responde às necessidades e interesses das crianças e dos Encarregados de educação</p> <p>6Interesse, participação, competências que adquiriram</p> <p>7Aprendizagens por período e competências no final de cada ano lectivo</p>
Quest. 49	Não respondeu	Não respondeu
Quest. 50	<p>1Planificação/relatório</p> <p>2Registos das crianças</p>	<p>1Cumprimento dos objectivos</p> <p>2O desenvolvimento de competências</p>
Quest. 51	<p>1Dossier da criança</p> <p>2Registos fotográficos</p>	<p>1Desenvolvimento da criança</p> <p>2Desenvolvimento da criança</p>

Quest. 52	<p>1Projecto curricular/planificação</p> <p>2Grelhas de observação</p> <p>3Registos individuais</p> <p>4Portefólio</p>	<p>1Dinâmica pedagógica e adequação das estratégias</p> <p>2Competencias de aprendizagem</p> <p>3Evolução, progresso das crianças</p> <p>4Evolução, progresso das crianças</p>
Quest. 53	<p>1Grelhas de avaliação/Planificação de actividades</p> <p>2Portefólio da criança</p> <p>3Grelha de competências essenciais</p> <p>4Relatórios/Projectos lúdicos</p>	<p>1Cumprimento dos objectivos Grau de satisfação das crianças (motivações e interesses)</p> <p>2O desenvolvimento da criança ao nível do registo gráfico e oral</p> <p>3Evolução das capacidades das crianças</p> <p>4 Cumprimento de objectivos, estratégias e recursos</p>
Quest. 54	1ECERS	<p>1Estimulo dado pelo educador, espaço e materiais Avaliam as competências das crianças de 4 e 5 anos</p>
Quest. 55	<p>1ECERS</p> <p>2Early Childron Class Observation</p>	<p>1Estimulo dado pelo educador, espaço e materiais cuidados rotineiros, possibilidade de desenvolvimento motor</p> <p>2Curriculo pré escolar, interacções positivas e um horário de actividades equilibrado</p>
Quest. 56	<p>1Grelhas de avaliação</p> <p>2Registos escritos</p> <p>3Grelha</p>	<p>1Areas de desenvolvimento/competências</p> <p>2Comportamentos e atitudes</p> <p>3Grau de envolvimento das crianças nas actividades</p>
Quest. 57	Não respondeu	Não respondeu
Quest. 58	Não respondeu	Não respondeu
Quest. 59	Não respondeu	Não respondeu
Quest. 60	Não respondeu	Não respondeu

LEGENDA

Amarelo--- não respondeu

Anexo 4: Análise da questão nº 12 (Conhece algum instrumento de avaliação designado PIP (Perfil de Implementação Programa?))

Instrumentos de avaliação	DIMENSÕES /ITENS	Respostas das inquiridas que dizem conhecer este instrumento	Análise à resposta	
			Respostas aceitáveis	Respostas inaceitáveis /incongruentes
PIP	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação do programa - Auto avaliação -Dimensão estrutural -Dimensão processual - Qualidade do ambiente físico - Qualidade das rotinas - Qualidade das interacções entre crianças - Qualidade das interacções entre crianças e adultos - Qualidade das interacções entre adultos 	-Instrumento para aferir se determinado programa está a ter sucesso ou insucesso a fim de se proceder à sua reformulação. É um documento aprovado em C.P. (Q.1) - Avalia o desenvolvimento da criança (Q.12) - Avalia os espaços, o ambiente físico do JI, interacção adulto criança e criança criança (Q45)	(Q45)	Q1) (Q12)

Anexo 5: Análise da questão nº 13 Conhece algum instrumento de avaliação designado COR (Child Observation Record)?)

Instru- mentos de avalia- ção	DIMENSÕES /ITENS	Respostas das inquiridas que dizem conhecer este instrumento	Análise à resposta	
			Respostas aceitáveis	Respostas inaceitáveis /incongruentes
COR	- Observações	- Ambiente educativo. É muito importante avaliar-se o ambiente Educativo pois ele é fundamental no que concerne às aprendizagens que as crianças irão fazer ou não (Q. 1)	(Q14) (Q. 39)	
	- Desempenho das crianças	- Registo das criança, actividades desenvolvidas, narrativas profissionais (reflexão do dia e da semana) (Q. 6)		(Q. 1)
	- Prática das actividades	- Uso diariamente o diário de bordo com avaliação diária das actividades (Q. 7)		(Q. 6)
	- Programa desenvolvido	- Usei-o no estágio agora não por serem várias folhas por criança (Q. 12)		(Q. 7)
	- Intervenção do educador	- Através da observação pode-se perceber o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo em geral (Q. 14)		(Q. 12)
	- Categorias de desenvolvimento	- Todas as áreas de desenvolvimento (Q. 36)		(Q. 36)
	- Características individuais das crianças	- Escala de observação organizada em seis áreas cujos itens se baseiam em indicadores de desenvolvimento (Q. 39)		(Q. 55)
	- Medidas eficazes	- É importante e de certa forma é utilizado por mim na medida em que realizo actividades para estimular o desenvolvimento físico e da linguagem assim como proporciono a estimulação de comportamentos sociais e		
	Fichas de registos	programo actividades tanto no interior como no exterior, como tranquilas, outras mais activas e individuais e de grupo (Q. 55)		
		8	2	6

Anexo 6: Análise da questão nº 14 (Conhece algum instrumento de avaliação designado ECERS (Early Childhood Environment Tating Scale?))

Instrumentos de avaliação	DIMENSÕES /ITENS	Respostas das inquiridas que dizem conhecer este instrumento	Análise à resposta	
			Respostas aceitáveis	Respostas inaceitáveis /incongruentes
ECERS	Escala de observação	- Avalia tudo. Pessoal docente, não docente, materiais e equipamentos, serviços oferecidos, etc. (Q. 1)		
	Qualidade das salas	- Avalia o ambiente e a segurança do espaço no J.I. Remete para a organização e cuidados na escolha dos materiais utilizados nas diferentes áreas (Q. 15)		
	Espaço e mobiliário	- É importante para avaliar o J.I. a nível de recursos (Q. 36)		
	Rotinas e cuidados Pessoais	- Avalia: Espaço e mobiliário Rotinas e cuidados pessoais		
	Linguagem e raciocínio	Linguagem raciocínio Actividades Interacção Estrutura do programa	(Q1) (Q15) (Q36)	(Q. 11) (Q. 20)
	Actividades	Pais e pessoal A ECERS permite organizar e avaliar os espaços educativos. Não o utilizo	(Q41) (Q54) (Q55)	(Q. 33) (Q. 48)
	Interacções	no dia à dia, mas este conhecimento permite-me olhar de uma forma mais atenta e criteriosa para os espaços envolventes (Q. 41)		
	Estrutura do programa			
	Pais e pessoal			
	Influência do contexto	- Estimulo dado pelo educador, espaço e materiais (Q. 54)		
	Folha de cotação	- Também este instrumento é explorado em certos aspectos por mim na medida em que eu organizo o espaço e os materiais como pré requisitos para a aprendizagem. Direciono as actividades para as diferentes necessidades das crianças (Q. 55)		
	Folha de perfil			

		<ul style="list-style-type: none"> - Já ouvi falar mas nunca utilizei (Q. 11) - Utilizei no Ensino especial. Penso que é muito extensa para ser utilizada no ensino regular (Q. 20) - Reconheço que são uma mais valia e uma ferramenta de grande apoio para o educador avaliar a qualidade do seu trabalho e da sua intencionalidade educativa mas não o utilizo (Q. 33) - Conheço mas não o domino para poder falar sobre ele (Q. 48) 		
		10	6	4

Anexo 7: Análise da questão nº 15 (Conhece o instrumento de avaliação designado como EEA (Escala de Empenhamento do Adulto?)

Instrumentos de avaliação	DIMENSÕES /ITENS	Respostas das inquiridas que dizem conhecer este instrumento	Análise à resposta	
			Respostas aceitáveis	Respostas inaceitáveis /incongruentes
EEA	<ul style="list-style-type: none"> -Empenhamento do adulto -Interacções adulto/crianças - Sensibilidade do adulto - Estimulação do adulto - Autonomia que o adulto proporciona 	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia o Empenho do educador no que toca à sua capacidade de mediar, avaliar e mobilizar o conhecimento às crianças que frequentam o J.I. (Q. 1) - Avalia a assiduidade do adulto, o empenho, o programa, as actividades, e utilizo para fazer a minha auto avaliação (Q. 4) - Todos os métodos são importantes especialmente a formação de adultos (Q. 14) 	(Q1)	Q. 4) (Q. 14)

Anexo 8: Análise da questão nº 16 (Conhece o instrumento de avaliação designado como EEC (Escala Envolvimento da Criança?))

Instrumentos de avaliação	DIMENSÕES /ITENS	Respostas das inquiridas que dizem conhecer este instrumento	Análise à resposta	
			Respostas aceitáveis	Respostas inaceitáveis /incongruentes
EEC	Sinais de envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia como a criança aprende os conceitos e como ela interage com os pares (Q. 4) - Fácil utilização que permite avaliar a criança nas diversas áreas de conhecimento no contexto do J.I(Q. 9) - É importante para verificar a concentração e empenhamento das crianças num determinado período de tempo (Q. 14) - Acho interessante e já o utilizei. Neste momento não o utilizo porque disponho de pouco tempo para o aplicar com um grupo de 25 crianças e tantas exigências. Muito teria a considerar (Q. 44) - Identifico-me bastante com este instrumento e apesar de “oficialmente “ seguir os documentos avaliativos do agrupamento, faço a avaliação das crianças, no dia à dia, através destes itens (Q. 56 	(Q14)	Q. 4) (Q. 9) (Q. 44) (Q. 56)
	Concentração			
	Níveis de envolvimento			
		5	1	4

Anexo 9: Análise da questão nº 17 Conhece o instrumento de avaliação designado como TARGET (Ficha Observação das Oportunidades Educativas das Crianças?)

Instrumentos de avaliação	DIMENSÕES /ITENS	Respostas das inquiridas que dizem conhecer este instrumento	Análise à resposta	
			Respostas aceitáveis	Respostas inaceitáveis /incongruentes
TARGET	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de experiências de aprendizagem - Forma de organização do espaço - Oportunidades proporcionadas - Tipo de interações - Nível de envolvimento da criança 	Avalia as oportunidades que as crianças têm nas aprendizagens (Q. 4)	(Q4)	
				1

Anexo 10: Análise da questão nº 18 (Conhece o instrumento de avaliação designado como portefólio de crianças?)

ANEXO 10.1

Nº Questionário.	PORTEFÓLIO
Quest 1	É essencial à avaliação de cada criança pois é construído com a criança , a sua participação permite obter uma reformulação variada e fidedigna Envolve o educador e a criança
Quest. 2	Aqui são arquivados os trabalhos que julgo mais significativos para revelar o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas
Quest. 3	Permite-nos conhecer o desenvolvimento da criança ao longo do ano lectivo. Contém registos escritos, gráficos, desenhos livres, pinturas, colagens e recortes Permite-nos identificar as diversas áreas de conteúdo e agrupar os diversos trabalhos da criança, e verificar a evolução em cada área
Quest. 4	Avalia o progresso das criança nas várias áreas curriculares Tem vários documentos que demonstram as aprendizagens em diferentes áreas e como estão a evoluir as crianças no percurso
Quest. 5	Avalia as capacidades das crianças nos diferentes níveis e permite observar a evolução de cada criança, ao longo do tempo
Quest. 6	A criança, coloca na sua capa de argolas os trabalhos que mais gostou de fazer, observação da criança e outros registos importantes e até a própria participação da família
Quest. 7	Instrumento de e avaliação da evolução do desenvolvimento da criança em termos cognitivos e de interacção com o grupo
Quest. 8	Fácil utilização, avalia várias áreas de conteúdo Utilizo-o semanalmente e lá coloco documentos das várias aprendizagens
Quest. 9	Permite ao adulto ter um pequeno resumo do trabalho da criança compilado por áreas. É feito com a ajuda da cri. Permitindo assim a autonomia e a criatividade de cada uma. Os documentos nele compilados devem ser por áreas e por períodos de forma a poder avaliar a sua evolução de conhecimento e vice versa
Quest. 10	0
Quest. 11	No dia à dia eu e as crianças vamos compilando registos, fotos, trabalhos dos pais, etc, de situações e actividades significativas Cada criança leva-o no final do ciclo (pré escolar)
Quest. 12	Nunca tive formação sobre portefólios agora faço um mas não sei se está correcto
Quest. 13	0
Quest. 14	Pode-se verificar o desenvolvimento de cada criança ao nível de registos gráficos, noções matemáticas, preocupação com a estética dos trabalhos. É uma forma de juntar todos os trabalhos
Quest. 15	Avalia vários domínios e é construído ao longo do ano lectivo Pode ser elaborado através de uma recolha de evidencias realizadas por

	<p>cada criança Cada criança tem uma capa e a 1ª folha tem a identificação de seguida separadores com os seguintes domínios Quem sou? Expressão plástica, as minhas canções, as histórias, poesias, trava-línguas que eu aprendi, matemática, conhecimento do mundo e actividades sazonais Penso contudo que este instrumento é muito trabalhoso</p>
Quest. 16	0
Quest. 17	<p>É útil em que se verifica a evolução, o desenvolvimento da cri, desde a entrada no J.I. até à sua saída Avalia as 3 áreas de desenvolvimento</p>
Quest. 18	<p>Conduz à evolução das crianças nas diferentes áreas Os documentos inseridos são a matemática, linguagem, experiências e conhecimento do mundo</p>
Quest. 19	<p>Instrumento importante porque é um instrumento diário dos trabalhos e do desenvolvimento das nossas crianças que nos faz reflectir sobre o desenvolvimento ou não das crianças</p>
Quest.20	<p>Tem uma importância relativa Tenho-o dividido por áreas curriculares</p>
Quest.21	<p>Dá-nos uma perspectiva dos progressos das crianças ao longo dos tempos Os conteúdos do mesmo referem-se às diferentes áreas de conteúdo onde são colocados os trabalhos mais significativos alusivos às mesmas</p>
Quest. 22	<p>É muito útil e avalia as 3 diferentes áreas : formação pessoal e social, linguagem e expressão e conhecimento do mundo É utilizado no dia à dia do J.I. Nele estão inseridos os trabalhos mais relevantes referentes aos conteúdos que são abordados nas diferentes actividades</p>
Quest. 23	Conhece mas não respondeu
Quest. 24	Conhece mas não respondeu
Quest. 25	<p>É um instrumento construído com a colaboração da família, da criança, do grupo e da equipa pedagógica Avalia as aprendizagens e competências da criança segundo as suas perspectivas e interpretações Permite-nos um treino no hábito de auto avaliação No final é um instrumento por excelência avalia todo o percurso da criança no J.I.</p>
Quest.26	<p>Muito importante porque nos dá a conhecer a evolução ou não da criança Avalia ou faz por dar a conhecer os conhecimentos e as competências das crianças nas diferentes áreas Muitos dos trabalhos organizados neste portefólio são organizados e dá para conhecer as características das crianças pois ele relata determinadas situações ou competências que são muito específicas de cada um Utilizo-o de uma forma reduzida com a consciência que não está no seu melhor Os trabalhos mais relevantes estão guardados num caderno A4 preto e sempre que a criança o solicita para registar algo que não esteja na</p>

	minha planificação, é-lhe concedido para transferir para o papel alguns sentimentos, desabafos e outros
Quest. 27	<p>A importância deste instrumento reside na percepção da evolução da criança</p> <p>Utilizo-o mensalmente quando arquivo os registos. Estes podem ser seleccionados pela criança (os que esta achar mais significativos) e por mim dentro das várias áreas de trabalho</p> <p>Organizo-o por áreas de conteúdo e com eventuais anotações no verso do registo</p> <p>No início do mesmo, na 1ª folha, elaboro uma caracterização da criança com um registo gráfico e pessoal da mesma</p>
Quest. 28	<p>Importante pois permite avaliar a evolução da criança em termos de aprendizagens através dos trabalhos, em termos de motivação e expectativas futuras, em termos de relacionamentos familiares</p> <p>É também um instrumento que favorece a articulação com a família</p> <p>Uso-o diariamente e lá coloco os trabalhos realizados em casa, algumas fotos de diferentes fases da vida da criança, a história de vida da criança (contada pela família) alguns trabalhos de opção da criança e trabalhos orientados, realizados no JI</p>
Quest.29	Para avaliar o PCT e a criança
Quest.30	<p>Importante como forma de esquematizar o desenvolvimento das crianças</p> <p>Utilizo-o como forma de organizar por áreas os conhecimentos das crianças</p>
Quest.31	Avalia-se a progressão ou não do desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas
Quest. 32	Disse que não o conhecia apesar de anteriormente se ter referido a ele
Quest.33	<p>Poderá dar maior utilidade ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças</p> <p>A maior dificuldade está na fiel utilização do mesmo</p> <p>Apesar de morosa a sua actualização procuro organizá-lo segundo as áreas curriculares e baseando fundamentalmente em registos de trabalhos</p> <p>Por questões financeiras não introduzo fotografias nem vídeos nem áudio, anexando sim no final do ano CDs com estes registos</p>
Quest.34	0
Quest. 35	Penso que <u>este instrumento deve ser aquele que deve ser mais tido em conta</u>
Quest. 36	0
Quest.37	<p>É um suporte das reflexões que acontecem antes, durante e depois da acção, quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de auto reflexão</p> <p>Permite-nos conhecer e acompanhar o desenvolvimento de cada criança e do grupo</p>

Quest.38	É um bom instrumento de registo das crianças e do seu desenvolvimento. Porem exige bastante disponibilidade de tempo e outras condições da docente para a sua concretização
Quest. 39	É um instrumento de organização e avaliação do percurso educativo de uma criança possibilitando-nos, através de um conjunto de evidências, reflectirmo-nos e documentar o respectivo processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança Os elementos característicos são: Trabalhos seleccionados da criança - a criança participa nessa selecção Reflexão com base nesses trabalhos do desenvolvimento e aprendizagens das crianças Análise e interpretação para perspectiva e continuidade do percurso
Quest. 40	É um instrumento flexível e dinâmico Implica todos os intervenientes (criança, educadora, família) no processo A criança participa activamente no processo de construção do mesmo Todas as produções, documentos, fotos etc das crianças podem fazer parte do portefólio, desde que acrescentem algo de novo ao mesmo Evidenciam o processo de desenvolvimento da própria criança
Quest. 41	Penso que é um instrumento útil , na medida em que permite encontrar evidências de aprendizagem e assim certificar saberes e competências É um instrumento que uso, onde são colocados os trabalhos mais significativos organizados pelas diferentes áreas de conteúdo e recolha de informação transmitida pelas crianças
Quest. 42	É o instrumento que uso Coloco os trabalhos das crianças mais significativos e que demonstra qual a postura da criança perante determinada temática , problema ou simplesmente uma tarefa. Através deste instrumento é possível analisar e verificar as evidências das aprendizagens atingidas e certificar alguns saberes
Quest.43	Trabalhos individuais das crianças ao nível das várias áreas de desenvolvimento Trabalhos de colaboração com as famílias Quando possível incluem-se algumas fotografias
Quest. 44	Conheço mas nunca fiz O que faço é um dossier Considero que um portefólio deve ser um conjunto de produções que incluem comentários, fotografias, registos áudio etc. Para termos condições para o fazermos, os grupos de crianças não podiam ultrapassar os 15. Na prática é difícil isso acontecer com 25 crianças. Contudo no referido dossier incluo para além de produções, comentários. Essas produções são seleccionadas pela criança e pode conter comentários do educador ou da criança com ou até dos dois Talvez precise da prática. De experimentar. Tenho que reflectir mais sobre o assunto
Quest. 45	Avalia a evolução das aprendizagens Ajuda a acompanhar a evolução global da criança
Quest.46	0
Quest. 47	Conheço mas nunca utilizei

Quest. 48	0
Quest. 49	0
Quest. 50	Com o portefólio conseguimos observar melhor a evolução de cada criança e planear actividades educativas mais adequadas ao grupo
Quest. 51	Não propriamente portefólio mas dossier da criança Nele estão inseridos os registos efectuados das crianças ao longo do percurso no pré escolar, ficha de observação efectuada pelos pais (anamnese) ficha dos contactos dos encarregados de educação e ficha de avaliação
Quest. 52	É um instrumento bastante complexo que exige bastantes conhecimentos teóricos para poder construir correctamente este instrumento que é rico em informação Se for bem construído pode efectivamente ser um potencial instrumento para ajudar a conhecer a evolução (progresso das crianças)
Quest. 53	No portefólio estão todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, obedecendo a critérios próprios de selecção e recolha. Neste a criança tem decisão A criança em conjunto com o educador selecciona aqueles trabalhos que para si são os mais importantes e ao educador competirá o papel de levar a criança a uma auto avaliação e reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos
Quest. 54	O portefólio ajuda a compreender melhor o desenvolvimento infantil a planear as actividades educativas com mais eficiência
Quest. 55	O portefólio auxilia a entender melhor o desenvolvimento infantil e a planear as actividades educativas com mais eficiência. Também pode abrir o processo de ensino para os pais, encorajando-os a fazer parte da vida da sala. Desta forma torna-se uma ferramenta para um desenvolvimento curricular centrado na família. Não tenho utilizado este instrumento porque nos vários locais onde passei não utilizam este tipo de instrumento
Quest. 56	É um instrumento bastante usado tendo em conta que permite a análise das produções das crianças e o registo e reflexão sobre o desempenho. Atitudes e comportamentos em situações concretas do dia à dia. Permite registos espontâneos que podem ser mais tarde analisados e contribuir para uma avaliação mais concreta e eficaz das crianças
Quest. 57	É importante para podermos reflectir sobre a evolução de cada criança Permite-nos avaliar todas as áreas das orientações curriculares
Quest. 58	0
Quest. 59	0
Quest. 60	Não respondeu

LEGENDA DAS CATEGORIAS E RESPECTIVA LEGENDA DAS CORES ATRIBUÍ-

DAS



Auto avaliação e reflexão do educador



Quem envolve na sua realização

Incluem-se comentários de...



O que tem

_____ O que pensam do instrumento



O que avalia



Respostas inaceitáveis/incongruentes

ANEXO 10.2

O QUE AVALIA O PORTEFÓLIO

- É essencial à avaliação de cada criança pois (Q1)
 - Para revelar o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas(Q2)
 - Permite-nos conhecer o desenvolvimento da criança ao longo do ano lectivo. Permite-nos identificar as diversas áreas de conteúdo e agrupar os diversos trabalhos da criança, e verificar a evolução em cada área (Q3)
 - Avalia o progresso das crianças nas várias áreas curriculares . Documentos que demonstram as aprendizagens em diferentes áreas e como estão a evoluir as crianças no percurso (Q4)
 - Avalia as capacidades das crianças nos diferentes níveis e permite observar a evolução de cada criança, ao longo do tempo (Q5)
 - Instrumento de e avaliação da evolução do desenvolvimento da criança em termos cognitivos (Q7)
 - Permite ao adulto ter um pequeno resumo do trabalho da criança compilado por áreas.. Avaliar a sua evolução de conhecimento e vice versa. (Q9)
 - Pode-se verificar o desenvolvimento de cada criança (Q14)
 - Avalia vários domínios ... recolha de evidências realizadas por cada criança (Q15)
 - Verifica a evolução, o desenvolvimento da cri, desde a entrada no J.I. até à sua saída (Q17))
 - Desenvolvimento das nossas crianças (Q19)
 - Dá-nos uma perspectiva dos progressos das crianças ao longo dos tempos (Q21)
 - Avalia as aprendizagens e competências da criança . No final é um instrumento por excelência avalia todo o percurso da criança no J.I. (Q25)
 - Dá a conhecer a evolução ou não da criança. Avalia ou faz por dar a conhecer os conhecimentos e as competências das crianças nas diferentes áreas (Q26)
 - Percepção da evolução da criança (Q27)
- Permite avaliar a evolução da criança em termos de aprendizagens através dos trabalhos, em termos de motivação e expectativas futuras, em termos de relacionamentos familiares (Q28)
- Para avaliar o PCT e a criança (Q29)
 - Como forma de esquematizar o desenvolvimento das crianças. Utilizo-o como forma de organizar por áreas os conhecimentos das crianças (Q30)
 - Avalia-se a progressão ou não do desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas (Q31)
 - Poderá dar maior utilidade ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Q33)

- O que acontecem antes, durante e depois da acção. Permite-nos conhecer e acompanhar o desenvolvimento de cada criança e do grupo (Q37)
 - É um bom instrumento de registo das crianças e do seu desenvolvimento (Q38)
 - É um instrumento de organização e avaliação do percurso educativo de uma criança possibilitando-nos, através de um conjunto de evidencias, ...de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Q39)
 - Evidenciam o processo de desenvolvimento da própria criança (Q40)
 - Permite encontrar evidências de aprendizagem e assim certificar saberes e competências (Q41)
 - É possível analisar e verificar as evidencias das aprendizagens atingidas e certificar alguns saberes (Q42)
 - Avalia a evolução das aprendizagens. Ajuda a acompanhar a evolução global da criança (Q45)
 - Observar melhor a evolução de cada criança (Q50)
 - Conhecer a evolução(progresso das crianças) (Q52)
 - Permite a análise das produções das crianças e o registo e reflexão sobre o desempenho. Contribuir para uma avaliação mais concreta e eficaz das crianças (Q56)
 - É importante para podermos reflectir sobre a evolução de cada criança
- Permite-nos avaliar todas as áreas das orientações curriculares (Q57)

ANEXO 10.3

QUEM ENVOLVE NA SUA REALIZAÇÃO

- É construído com a criança. Envolve o educador e a criança (Q1)
- Participação da família (Q6)
- É feito com a ajuda da criança (Q9)
- É um instrumento construído com a colaboração da família, da criança, do grupo e da equipa pedagógica (Q25)
- Seleccionados pela criança e por mim (Q27)
- Favorece a *articulação com a família* (Q28)
- A criança participa nessa selecção (Q39)
- Implica todos os intervenientes (criança, educadora, família) no processo. A criança participa activamente no processo de construção do mesmo (Q40)
- Trabalhos de colaboração com as famílias (Q43)
- Produções são seleccionadas pela criança (Q44)
- A criança tem decisão. A criança em conjunto com o educador selecciona aqueles trabalhos que para si são os mais importantes (Q53)
- Abrir o processo de ensino para os pais, encorajando-os a fazer parte da vida da sala (Q55)

ANEXO 10.4

ELEMENTOS INSERIDOS

- Aqui são arquivados os trabalhos que julgo mais significativos (Q2)
- Contém registos escritos, gráficos, desenhos livres, pinturas, colagens e recortes (Q3)
- Tem vários documentos (Q4)
- A criança , coloca na sua capa de argolas os trabalhos que mais gostou de fazer, observação da criança e outros registos importantes (Q6)
- Lá coloco documentos das várias aprendizagens (Q8)
- Registos, fotos, trabalhos dos pais, etc, de situações e actividades significativas (Q11)
- Registos gráficos (Q14)
- Identificação ... Expressão plástica, as minhas canções, as histórias, poesias, trava-línguas que eu aprendi, matemática, conhecimento do mundo e actividades sazonais (Q15)
- Os conteúdos do mesmo referem-se às diferentes áreas de conteúdo onde são colocados os trabalhos mais significativos alusivos às mesmas (Q21)
- Nele estão inseridos os trabalhos mais relevantes referentes aos conteúdos que são abordados nas diferentes actividades(Q22)
- Organizo-o por áreas de conteúdo No início do mesmo, na 1ª folha, elaboro uma caracterização da criança com um registo gráfico e pessoal da mesma (Q27)
- Lá coloco os trabalhos realizados em casa, algumas fotos de diferentes fases da vida da criança, a história de vida da criança (contada pela família) alguns trabalhos de opção da criança e trabalhos orientados, realizados no JI (Q28)
- Organizá-lo segundo as áreas curriculares e baseando fundamentalmente em registos de trabalhos...anexando sim no final do ano CDs com estes registos (Q33)
- Trabalhos seleccionados da criança (Q39)
- Todas as produções, documentos, fotos etc das crianças podem fazer parte do portefólio, desde que acrescentem algo de novo ao mesmo (Q40)
- Trabalhos mais significativos organizados pelas diferentes áreas de conteúdo e recolha de informação transmitida pelas crianças (Q41)
- Coloco os trabalhos das crianças mais significativos (Q42).
- Trabalhos individuais das crianças ao nível das várias áreas de desenvolvimento Quando possível incluem-se algumas fotografias (Q43)
- Conjunto de produções que incluem comentários, fotografias, registos áudio etc. (Q44)
- Registos efectuados das crianças ao longo do percurso no pré escolar, ficha de observação efectuada pelos pais (anamnese) ficha dos contactos dos encarregados de educação e ficha de avaliação (Q51)
- Todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, **obedecendo a critérios próprios de selecção e recolha. (Q53)**
- Permite registos espontâneos que podem ser mais tarde analisados (Q56)

ANEXO 10.5

PROMOVE (A auto avaliação da criança e a reflexão do educador)
<ul style="list-style-type: none">- Permite obter uma reformulação variada e fidedigna (Q1)- Reflectir sobre o desenvolvimento ou não das crianças (Q19)- Permite-nos um treino no hábito de auto avaliação (Q25)- É um suporte das reflexões... quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de auto reflexão (Q37)- Reflectirmo-nos e documentar o respectivo processo. Reflexão com base nesses trabalhos do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Análise e interpretação para perspectiva e continuidade do percurso (Q39)- Demonstra qual a postura da criança perante determinada temática (Q42)- Levar a criança a uma auto avaliação e reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos (Q53)

ANEXO 10.6

INCLUI COMENTÁRIOS DE... 2	
	Eventuais anotações no verso do registo (Q27)
	comentários do educador ou da criança com ou até dos dois (Q44)

ANEXO 10.7

Opinião sobre o portefólio

- Fácil utilização (Q9)
- Instrumento importante (Q19)
 - Tem uma importância relativa (Q20) Muito importante (Q26)
- Importante (Q30)
- A maior dificuldade está na fiel utilização do mesmo
- Morosa a sua ... Por questões financeiras não introduzo fotografias nem vídeos nem áudio, anexando sim no final do ano CDs com estes registos (Q33)
- Penso que este instrumento deve ser aquele que deve ser mais tido em conta (Q35)
- É um bom instrumento. Porém exige bastante disponibilidade de tempo e outras condições da docente para a sua concretização (Q38)
- É um instrumento flexível e dinâmico (Q40)
- Penso que é um instrumento útil (Q41)
- Para termos condições para o fazermos, os grupos de crianças não podiam ultrapassar os 15 (Q44)
- Bastante complexo que exige bastantes conhecimentos teóricos para poder construir ... rico em informação (Q52)
- Auxilia a entender melhor o desenvolvimento (Q55)

Anexo 11: Instrumentos de avaliação utilizados pelos Agrupamentos em Estudo

ANEXO 11.1 (Agrupamento 1)

FICHA DE INFORMAÇÃO

JARDIM DE INFÂNCIA _____	ANO LECTIVO _____ / _____
NOME: _____	
IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____ / _____ / _____	Avaliação Final
EDUCADORA: _____	

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	
IDENTIDADE	
INDEPENDÊNCIA	
COOPERAÇÃO	
CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA	
SOLIDARIEDADE	
ÁREA DAS EXPRESSÕES	
EXPRESSÃO MOTORA	
EXPRESSÃO DRAMÁTICA	
EXPRESSÃO PLÁSTICA	
EXPRESSÃO MUSICAL	
DANÇA	
ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA	

ÀREA DA MATEMÁTICA

ÀREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

ÀREA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

OBSERVAÇÕES

Tomei conhecimento da avaliação do meu educando em ____/____/____

O/a Encarregado(a) de Educação _____

O/a Educador(a) de Infância _____

A Docente de Educação Especial _____

ANEXO 11.2 (Agrupamento 2)

Não disponibilizou o seu instrumento de avaliação

ANEXO 11.3 (Agrupamento 3)

Registo de Avaliação / Observação	
Jardim-de-infância:	
Nome:	Idade: anos
Ano lectivo: 2009/2010	
Área de Formação Pessoal e Social	
Área da Expressão e Comunicação	
Expressão Motora	
Expressão Dramática	
Expressão Plástica	
Expressão Musical	

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Domínio da Matemática	
Área do Conhecimento do Mundo	
Observações	
A Educadora _____	Encarregado de Educação _____
Data: ____ / ____ / ____	

ANEXO 11.4 (Agrupamento 4)

Registo de observação das Crianças de 3 anos

Nome: _____
 Data de Nascimento: _____
 Assiduidade: _____ . Pontualidade: _____

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Área de Formação Pessoal e Social	Relaciona-se com os outros: pares e adulto	Partilha objectos /materiais com os outros			
		Pede autorização para utilizar objectos dos outros			
		Sabe esperar pela sua vez			
		Aceita a opinião dos outros			
		Colabora em actividades de pares e/ou de grupo			
		Segue as regras de um jogo			
		Imitando as acções de outras crianças			
	Promover a Autonomia e responsabilidade	Resolve pequenos problemas sem ajuda			
		Compreende e executa uma ou mais ordens			
		Inicia e termina uma tarefa			
		Participa na arrumação da sala			
		Trata da sua higiene pessoal			
	Fomentar o conhecimento de si e da identidade	Utiliza e arruma materiais autonomamente			
		Identifica-se como pertencente ao sexo feminino ou masculino			
		Reconhece em si e nos outros, as principais partes do corpo			
		Expressa e começa a controlar os sentimentos e emoções			
		Identifica e nomeia os nomes dos colegas			
	Educar para os valores	Sabe o nome dos seus familiares mais próximos			
		Emite juízos de valor			
		Coopera com pares, partilhando materiais			
Aceita e respeita regras de jogo/sociais					
Respeita as decisões do grande grupo					
Estimular o espírito crítico	Demonstra espírito de inter-ajuda				
	Tem espírito interventivo				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Área de Conhecimento do Mundo	Desenvolver na criança os saberes básicos necessários à vida social	Chama os outros à atenção quando eles não cumprem regras			
		Reconhece laços de pertença social e familiar			
		Tem conhecimento das diferentes ocupações das pessoas			
	Promover a educação ambiental	É sensível ao que prejudica o ambiente			
		Separa os materiais recicláveis			
		Utiliza os materiais de desperdício			

		Tem conhecimento sobre os cuidados a ter com o meio ambiente			
		Cuida da natureza			
	Desenvolver e aprofundar a educação para a saúde	Nomeia as diferentes partes do corpo			
		Identifica os elementos saudáveis e ou prejudiciais			
		Reconhece características individuais (físicas e sexuais) em si e nos outros			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Domínio da Matemática	Desenvolver o raciocínio lógico matemático	Compara segundo determinadas propriedades			
		Classifica segundo determinadas propriedades			
		Forma conjuntos			
		Estabelece relações entre os vários atributos			
		Realiza tarefas de ordenação simples			
		Faz correspondências			
		Completa um puzzle de seis ou mais peças			

	Desenvolver a noção de número	Faz correspondências unívocas			
		Classifica			
		Ordena			
		Seria			
		Sabe colocar os objectos numa inclusão hierárquica			
		Estabelece relações termo a termo			
		Sabe quantificar			
	Favorecer a construção da noção de tempo e de espaço	Sabe indicar o sentido das diversas deslocações			
		Sabe a sequência do tempo (manhã, tarde e noite)			

		Adquirido	Emergente	A Reforçar
Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita	Favorecer a comunicação e a capacidade de compreensão e expressão oral	Participa em conversas de grupo		
		Inventa		
		Sabe e utiliza a frase interrogativa		
		Inicia uma história		
		Constrói frases a partir de uma palavra dada		
		É capaz de exprimir por palavras, ideias, sentimentos e vivências		
		Estabelece relações de causa e efeito		
		Sabe recontar seguindo uma determinada sequência		
		Distingue sons parecidos		
		Constrói frases com pelo menos 3 elementos (suj. Verbo, complemento)		
		Usa frases compostas		
		Descreve imagens		
		Troca ideias oralmente		
		Explica verbalmente pensamentos e ideias		
		Faz perguntas para obter informações		
		Transmite mensagens ou recados		
	Utiliza frases na interrogativa, e exclamativa			
	Explorar o carácter lúdico da linguagem	Descobre e bate com palmas as sílabas das palavras		
		Constrói frases a partir de uma palavra dada		
		Sabe o que é a rima		
Nomeia o absurdo de uma imagem				
Levar a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita	Descobre as letras iguais num nome			
	Reconhece os diferentes tipos de registo (desenhos e símbolos)			
	Participa nos registos escritos			
	Aponta e nomeia elementos que faltam numa figura			
	Exprime-se através do desenho			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Musical	Despertar o gosto pela música	Inventa canções			
		Canta com alternâncias			
		Memoriza e reproduz pequenas melodias			
		Canta em grupo			
	Proporcionar a exploração dos sons e ritmos	Explora alguns instrumentos musicais			
		Bate ritmos simples			
		Movimenta-se ao som de um determinado ritmo			
		Utiliza o corpo para produzir sons			
	Segue instruções orais para um movimento sequencial				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Dramática	Enriquecer e diversificar a expressão musical através do canto e da dança	Utiliza instrumentos musicais			
		Associa músicas a épocas festivas			
	Estimular a expressão dramática	Compreende mensagens expressas por gestos			
		Tem consciência da versatilidade do corpo			
		Expressa sentimentos			
		Reconta			
		Dramatiza			
		Diz frases: a rir/chorar: rápido/lento, isoladamente			
	Imita situações e vivências do quotidiano				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Plástica	Estimular os diferentes meios de comunicação e expressão	Rasga/recorta			
		Desenha			
		Pinta			
		Cola			
		Modela			
		Utiliza diferentes cores			
	Explorar diferentes técnicas e materiais	Utiliza materiais de desperdício			
	Desenvolver a destreza manual	Rasga papel de várias texturas			
		Faz colagem			
		Escorre o pincel			
	Favorecer a capacidade de representar as suas ideias	Rasga livremente			
		Recorta ao longo de uma linha recta			
		Pinta dentro de um espaço limitado			
Não ultrapassa os limites da folha					

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Motora	Desenvolver a motricidade global	Consegue fazer gincanas			
		Manipula diferentes materiais			
		Executa jogos não precisando de pontos de referência			
	Desenvolver a motricidade fina	Desenha a figura humana			
		Corta linhas rectas			
		Faz enfiamentos			

	Desenvolver a orientação espacial	Realiza deslocações e paragens de acordo com diferentes sinais sonoros e visuais			
		Situa-se no espaço relativamente aos outros e aos objectos			
		Copia figuras geométricas			
	Desenvolver a parte perceptiva e sensitiva da criança	Segue comandos verbais			
		Reconhece e nomeia as diferentes sensações			
		Associa os objectos aos diferentes órgãos dos sentidos			

Observações:

<p>A Educadora:</p> <p>Data:</p>	<p>O (a) Encarregado(a) Educação:</p> <p>Data:</p>
---	---

Registo de observação das Crianças de 4 anos

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Assiduidade: _____ . Pontualidade: _____

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Área de Formação Pessoal e Social	Relaciona-se com os outros: pares e adulto	Partilha objectos /materiais com os outros			
		Pede autorização para utilizar objectos dos outros			
		Sabe esperar pela sua vez			
		Aceita a opinião dos outros			
		Colabora em actividades de pares e/ou de grupo			
		Segue as regras de um jogo			
		Imitando as acções de outras crianças			
	Promover a Autonomia e responsabilidade	Resolve pequenos problemas sem ajuda			
		Compreende e executa uma ou mais ordens			
		Inicia e termina uma tarefa			
		Participa na arrumação da sala			
		Trata da sua higiene pessoal			
	Fomentar o conhecimento de si e da identidade	Utiliza e arruma materiais autonomamente			
		Identifica-se como pertencente ao sexo feminino ou masculino			
		Reconhece em si e nos outros, as principais partes do corpo			
		Expressa e começa a controlar os sentimentos e emoções			
		Identifica e nomeia os nomes dos colegas			
	Educar para os valores	Sabe o nome dos seus familiares mais próximos			
		Emite juízos de valor			
		Coopera com pares, partilhando materiais			
Aceita e respeita regras de jogo/sociais					
Respeita as decisões do grande grupo					
Estimular o espírito crítico	Demonstra espírito de inter-ajuda				
	Tem espírito interventivo				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Área de Conhecimento do Mundo	Desenvolver na criança os saberes básicos necessários à vida social	Chama os outros à atenção quando eles não cumprem regras			
		Reconhece laços de pertença social e familiar			
		Tem conhecimento das diferentes ocupações das pessoas			
	Promover a educação ambiental	É sensível ao que prejudica o ambiente			
		Separa os materiais recicláveis			
		Utiliza os materiais de desperdício			
		Tem conhecimento sobre os cuidados a ter com o meio ambiente			

	Desenvolver e aprofundar a educação para a saúde	Cuida da natureza			
		Nomeia as diferentes partes do corpo			
		Identifica os elementos saudáveis e ou prejudiciais			
		Reconhece características individuais (físicas e sexuais) em si e nos outros			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Domínio da Matemática	Desenvolver o raciocínio lógico matemático	Compara segundo determinadas propriedades			
		Classifica segundo determinadas propriedades			
		Forma conjuntos			
		Estabelece relações entre os vários atributos			
		Realiza tarefas de ordenação simples			
		Faz correspondências			
		Completa um puzzle de seis ou mais peças			

	Desenvolver a noção de número	Faz correspondências unívocas			
		Classifica			
		Ordena			
		Seria			
		Sabe colocar os objectos numa inclusão hierárquica			
		Estabelece relações termo a termo			
		Sabe quantificar			
Favorecer a construção da noção de tempo e de espaço	Sabe indicar o sentido das diversas deslocações				
	Sabe a sequência do tempo (manhã, tarde e noite)				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita	Favorecer a comunicação e a capacidade de compreensão e expressão oral	Participa em conversas de grupo			
		Inventa			
		Sabe e utiliza a frase interrogativa			
		Inicia uma história			
		Constrói frases a partir de uma palavra dada			
		É capaz de exprimir por palavras, ideias, sentimentos e vivências			
		Estabelece relações de causa e efeito			
		Sabe recontar seguindo uma determinada sequência			
		Distingue sons parecidos			
		Constrói frases com pelo menos 3 elementos (suj. Verbo, complemento)			
		Usa frases compostas			
		Descreve imagens			
	Troca ideias oralmente				

		Explica verbalmente pensamentos e ideias			
		Faz perguntas para obter informações			
		Transmite mensagens ou recados			
		Utiliza frases na interrogativa, e exclamativa			
	Explorar o carácter lúdico da linguagem	Descobre e bate com palmas as sílabas das palavras			
		Constrói frases a partir de uma palavra dada			
		Sabe o que é a rima			
		Nomeia o absurdo de uma imagem			
	Levar a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita	Descobre as letras iguais num nome			
		Reconhece os diferentes tipos de registo (desenhos e símbolos)			
		Participa nos registos escritos			
		Aponta e nomeia elementos que faltam numa figura			
	Exprime-se através do desenho				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Dramática	Enriquecer e diversificar a expressão musical através do canto e da dança	Utiliza instrumentos musicais			
		Associa músicas a épocas festivas			
	Estimular a expressão dramática	Compreende mensagens expressas por gestos			
		Tem consciência da versatilidade do corpo			
		Expressa sentimentos			
		Reconta			
		Dramatiza			
		Diz frases: a rir/chorar: rápido/lento, isoladamente			
		Imita situações e vivências do quotidiano			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Musical	Despertar o gosto pela música	Inventa canções			
		Canta com alternâncias			
		Memoriza e reproduz pequenas melodias			
		Canta em grupo			
	Proporcionar a exploração dos sons e ritmos	Explora alguns instrumentos musicais			
		Bate ritmos simples			
		Movimenta-se ao som de um determinado ritmo			
		Utiliza o corpo para produzir sons			
		Segue instruções orais para um movimento sequencial			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Plástica	Estimular os diferentes meios de comunicação e expressão	Rasga/recorta			
		Desenha			
		Pinta			
		Cola			
		Modela			
		Utiliza diferentes cores			
	Explorar diferentes técnicas e materiais	Utiliza materiais de desperdício			
	Desenvolver a destreza manual	Rasga papel de várias texturas			
		Faz colagem			
		Escorre o pincel			
	Favorecer a capacidade de representar as suas ideias	Rasga livremente			
		Recorta ao longo de uma linha recta			
		Pinta dentro de um espaço limitado			
Não ultrapassa os limites da folha					

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Motora	Desenvolver a motricidade global	Consegue fazer gincanas			
		Manipula diferentes materiais			
		Executa jogos não precisando de pontos de referência			
	Desenvolver a motricidade fina	Desenha a figura humana			
		Corta linhas rectas			
		Faz enfiamentos			
	Desenvolver a orientação espacial	Realiza deslocações e paragens de acordo com diferentes sinais sonoros e visuais			
		Situa-se no espaço relativamente aos outros e aos objectos			
		Copia figuras geométricas			
		Segue comandos verbais			
	Desenvolver a parte perceptiva e sensitiva da criança	Reconhece e nomeia as diferentes sensações			
		Associa os objectos aos diferentes órgãos dos sentidos			

Observações:

A Educadora:

Data:

O (a) Encarregado(a) Educação:

Data:

Registo de observação das Crianças de 5 anos

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Assiduidade: _____ . Pontualidade: _____

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Área de Formação Pessoal e Social	Estimular a Relação com os outros	Coopera com outras crianças de forma associada			
		Participa nas tarefas de grupo sugerido/planeando e avaliando			
		Espera a sua vez de falar e de participar nas actividades			
		Supera uma situação de conflito com os colegas			
	Promover a Autonomia e responsabilidade	Responsabiliza-se pelo cumprimento de tarefas e actividades			
		Zela pelo material que utiliza			
		Procura soluções para os problemas			
	Fomentar o conhecimento de si e da identidade	Compreende as funções dos órgãos dos sentidos			
		Explica o porquê das suas preferências			
		Identifica partes do corpo no espaço gráfico			
		Tem noção global e segmentar do seu esquema corporal			
		Sabe o seu nome completo			
		Sabe onde mora			
	Educar para os valores	Sabe a profissão dos pais			
		Cumprir e respeitar regras estabelecidas			
Coopera em projectos comuns					
Estimular o espírito crítico	Expressa opiniões/partilha ideias				
	Interpreta, questiona e defende ideias				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Área de Conhecimento do Mundo	Desenvolver na criança os saberes básicos necessários à vida social	Revela conhecer noções básicas de segurança, (em casa, na rua)			
		Nomeia diferentes tipos de transporte			
		Reconhece a existência de outras etnias			
	Promover a educação ambiental	Conhece a política dos 3 R(s)			
		Estabelece relações entre as atitudes e as consequências destas no ambiente			
	Desenvolver e aprofundar a educação para a saúde	Atribui funções às diferentes partes do corpo			
Explora e discute ideias sobre atitudes e comportamentos prejudiciais ou benéficos à saúde					

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Domínio da Matemática	Desenvolver o raciocínio lógico matemático	Identifica e nomeia formas geométricas			
		Usa correctamente comparativos			
		Faz seriações			
		Utiliza e lê a tabela de dupla entrada			
	Desenvolver a noção de número	Sabe o que é a conservação			
		Efectua correspondências termo a termo, tendo em vista a introdução do número			
		Sabe utilizar o código correspondente à quantidade			
		Faz pequenas operações de cálculo			
		Sabe utilizar e descodificar o código numérico			
		Conhece o nome e utiliza os diferentes quantificadores			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
	Favorecer a construção da noção de tempo e de espaço	Sabe a sequência dos dias			
		Reconhece as estações do ano			
		Adquiriu e interiorizou as noções de lateralidade			
		Faz dobragens			
		Compreende as transformações das formas			
		Sabe orientar-se no espaço			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar	
Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita	Favorecer a comunicação e a capacidade de compreensão e expressão oral	Responde a perguntas com uma explicação lógica				
		Reconta uma história				
		Exprime-se oralmente com progressiva autonomia e clareza				
		É criativo ao completar uma história				
		Participa em conversas de uma forma alternada				
		Usa correctamente os tempos dos verbos e pronomes				
		Constrói frases complexas				
		Responde adequadamente a questões que envolvam conceitos de tempo “hoje, ontem, amanhã				
		Completa frases que envolvam conceitos opostos				
		Formula questões utilizando o “com”, “o que” “porque				
		Explica o significado de algumas palavras				
		Explorar o carácter lúdico da linguagem	Distingue sons iguais e diferentes			
			Encontra rimas para as palavras			
			Encontra sinónimos e antónimos das palavras			
	Completa frases que envolvam conceitos opostos					
	Brinca com adivinhas					
	Levar a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita	Descobre o que há de parecido nas palavras				
		Reconhece os diferentes tipos de texto				
		Identifica as letras do seu nome em diferentes suportes				

		Diferencia números e letras			
		Participa na elaboração de textos			
		Exprime-se desenhando letras			
		Sabe a direcionalidade da escrita			
		Conhece os diferentes tipos de livros que existem			
		Escreve o seu nome			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Musical	Despertar o gosto pela música	Canta individualmente para os colegas			
		Consegue manter-se em silêncio			
		Conhece canções tradicionais e ou outras			
	Proporcionar a exploração dos sons e ritmos	Varia a altura e ritmo dos sons			
		Identifica diferentes características dos sons			
		Bate ritmos complexos			
		Improvisa ritmos			
		Reproduz/conhece a proveniência de sons, (objectos musicais ou não)			

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Dramática	Enriquecer e diversificar a expressão musical através do canto e da dança	Acompanha o ritmo das canções (instrumentos, batimentos e gestos)			
		Participa em danças			
	Estimular a expressão dramática	Improvisa			
		Tem iniciativa própria para entrar nas dramatizações			
		Descodifica diferentes linguagens			
		Produz sons de acções que lhe são pedidas			
Interpreta personagens de uma história					

		Envolve-se com outras crianças em jogo organizado e de simulação cooperativa			
		Explora histórias com diferentes suportes materiais			
		Dramatiza cenas do quotidiano, situações vividas ou imaginadas			
		Utiliza simbolicamente objectos			

		Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Plástica	Estimular os diferentes meios de comunicação e expressão	Rasga/recorta		
		Desenha		
		Pinta		
		Cola		
		Modela		
		Utiliza diferentes cores		
	Explorar diferentes técnicas e materiais	É criativa na utilização de diferentes materiais		
		Selecciona materiais para diferentes actividades		
		Inventa novos objectos utilizando materiais de desperdício		
		Identifica e nomeia cores secundárias		
		Começa a fazer dobragens		
		Faz construções tridimensionais		
	Desenvolver a destreza manual	Recorta figuras mais elaboradas		
		Usa técnicas que exigem maior precisão		
	Favorecer a capacidade de representar as suas ideias	Representa plasticamente criando as suas próprias formas		
		Faz composições com diferentes formas		
		Representa objectos e elementos da natureza e/outros		
		Representa a figura humana com pormenor		
Faz desenhos pormenorizados				
Representa momentos de uma actividade ou acontecimento				

			Adquirido	Emergente	A Reforçar
Expressão Motora	Desenvolver a motricidade global	Executa movimentos / jogos com regras			
		Aplica a combinação de movimentos			
		É capaz de perceber e reproduzir diferentes movimentos			
	Desenvolver a motricidade fina	Passa por cima de linhas tracejadas			
		Corta linhas curvas			
		Aperta os cordões com ajuda			
		Faz dobragens			
		Contorna e preenche espaços sem ultrapassar as margens			
		Completa um desenho com falhas			
		Faz simetrias			
		Abotoa e desabotoa			
	Desenvolver a orientação espacial	Lança e pontapeia uma bola para um alvo específico			
		Executa diferentes posições			
		Domina noções de lateralidade			
	Desenvolver a parte perceptiva e sensitiva da criança	Identifica e nomeia os objectos com os olhos vendados			
Identifica e nomeia sensações com os olhos vendados					

Observações:

A Educadora:

O (a) Encarregado(a) Educação:

Data:

Data:

ANEXO 11.5 (Agrupamento 5)

Guião para a análise / avaliação de final de período

Departamentos Curriculares

Os objectivos gerais do PE, articulados com as respectivas metas e eixos de intervenção, eleitos como prioritários para o ano lectivo 2009/2010, pelos pareceres do Conselho Pedagógico e com a anuência do Conselho Geral e da Direcção do Agrupamento, são:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens – 2ª Meta do PE
Eixo de Intervenção 1 - **Promoção do sucesso escolar**

Esta meta, a operacionalizar no ensino básico regular, “estende-se à educação de infância já que a promoção do sucesso educativo, pessoal e social se inicia na educação pré-escolar que, sendo a 1ª etapa da educação básica, se situa no *entre* a família e a escolaridade obrigatória. E é neste *entre* que se definem as metas específicas que se pretendem atingir neste nível de educação” (PE), nomeadamente:

1. Desenvolver em todas as crianças as competências e aprendizagens essenciais definidas no Projecto Curricular do Agrupamento - Perfil de Competências para as crianças dos Jardins de Infância do Agrupamento:
2. Aplicar nas actividades do Projecto Curricular de Grupo uma pedagogia estruturada, intencional e sistemática, contextualizada e avaliada, que se traduza na melhoria do bem-estar e desenvolvimento afectivo, emocional e social das crianças e ainda das aprendizagens essenciais:
3. Estabelecer relações recíprocas com as famílias/comunidade, trabalhando com elas a importância da frequência do Jardim de Infância no desenvolvimento das crianças, traduzida na assiduidade das crianças e no número de desistências.
 - Promover a articulação e a sequencialidade entre os níveis e ciclos de educação e ensino do Agrupamento – 4ª Meta do PE
Eixo de Intervenção 3 - **Promoção do trabalho cooperativo**
 - Desenvolver nos alunos atitudes e comportamentos correctos na escola e na comunidade – 5ª Meta do PE:
Eixo de Intervenção 2 - **Promoção da educação para a cidadania**
 - Criar uma cultura de auto-avaliação no Agrupamento -
Eixo de Intervenção 3 - **Promoção do trabalho cooperativo**

Aferindo, periodicamente, o cumprimento da **meta 1** - Aumentar faseadamente em 10%, no triénio 2008/11, o sucesso escolar dos alunos - e da **meta 3** - Reduzir as situações de abandono escolar para 0%.

No final de cada período, tendo como referência os objectivos e metas do PE, em cada JI e posteriormente no Departamento Curricular, articulando as informações de cada docente / PCG, proceder-se-á à análise/reflexão sobre:

- O desenvolvimento / aprendizagens adquiridas pelas crianças tendo em conta:
 - O PCG, nomeadamente:
 - A organização do ambiente educativo:
 - As opções curriculares / metas / objectivos definidos – estratégia educativa:
 - A relação com as famílias e outros parceiros educativos.
 - As actividades dos PCG, numa perspectiva de articulação entre as várias salas do JI e de sequencialidade (enquanto percurso das crianças no Jardim e de transição ao 1º ciclo):
 - Os apoios educativos atribuídos:
 - O contributo dos projectos a decorrer no Agrupamento – PNL e outros:
 - As actividades do PAA:
 - As actividades de Animação e Apoio à Família, enquanto processo educativo informal.
- O trabalho de articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo em cada edificio escolar, tendo em conta:
 - O ambiente de trabalho:
 - O trabalho cooperativo/colaborativo desenvolvido:
 - O desenvolvimento de projectos e actividades.
- A dinâmica das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica (Departamento Curricular e Grupo de Docentes), tendo em conta:
 - As suas funções:
 - O trabalho cooperativo/colaborativo desenvolvido.

Nota: Esta avaliação deve reflectir a dinâmica dos JI em torno de três dimensões:

- O desenvolvimento /aprendizagem das crianças
- O envolvimento/participação dos Pais/Encarregados de Educação e outros parceiros no PCG
- A articulação com os outros Ciclos de Ensino, nomeadamente o 1º Ciclo



- O contributo dos recursos físicos e humanos disponibilizados no desenvolvimento dos PCG

ANEXO 11.6 (Agrupamento 6)

REFERENCIAL PARA O REGISTO DE AVALIAÇÃO PERÍODICA

NOME:		Idade:			
Área da Formação Pessoal e Social		1.º Período			
		N.R	R. 1	R.2	R.3
Identidade	Tem consciência de si e do outro.				
	Reconhece o seu nome, idade, sexo e local onde habita.				
	Identifica estados emocionais em si próprio e nos outros: gostar/não gostar de; estar feliz/estar triste; ter medo.				
Relações Interpessoais	Interage com os colegas.				
	Coopera e participa na elaboração de regras.				
	Negoceia e aceita as decisões do grupo.				
	Aceita e cumpre as regras da sala.				
	Participa nas tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo.				
	Sabe escutar e esperar pela sua vez de falar.				
	Manifesta os seus sentimentos e emoções na relação com os outros.				
Educação para os valores	Adopta comportamentos reveladores da emergência de valores, como: respeito pelo outro, liberdade, estado de espírito, de inter ajuda, sentido de justiça.				
	Faz distinção entre o certo e o errado.				
	Reconhece a existência de culturas diversas.				
	Respeita e interage com a diversidade social e cultural.				
Autonomia	É independente relativamente aos hábitos de higiene pessoal.				
	Sabe utilizar materiais e instrumentos à sua disposição.				
	Escolhe, toma decisões e explica as razões porque o faz.				
	Revela espírito crítico e criativo.				
	Assume responsabilidades: arruma o que utiliza, cumpre a tarefa que lhe foi atribuída.				
	Apropria-se do espaço: tira partido e organiza-se nele.				
	Tem noção de tempo (antes, durante e depois) e é capaz de recordar e perspectivar actividades e acontecimentos.				
	Compreende rotinas diárias e é capaz de as antecipar.				
	Compreende e segue orientações e ordens.				
	Revela iniciativa: tem opiniões, propõe brincadeiras e assume a liderança				
É capaz de terminar tarefas.					
Auto-estima	Manifesta satisfação pelos seus sucessos.				
	Revela confiança nas suas capacidades.				
	Reconhece e aprecia o facto de estar a crescer e a aprender.				
	Sabe defender-se e coopera na resolução de conflitos.				
	Envolve-se e tira prazer das actividades lúdicas.				

Área do Conhecimento do Mundo		1º Período			
		N.R	R.1	R.2	R.3
Saberes Sociais	Situa-se socialmente numa família e noutros grupos sociais: Escola e Comunidade.				
	Tem consciência de que está a crescer.				
	Identifica aspectos do ambiente natural e social, relacionados com as suas vivências.				
Saberes Científicos e Tecnológicos	Manifesta interesse contínuo em conhecer e compreender o mundo que o rodeia, nos diferentes domínios do conhecimento humano.				
	Participa em actividades de iniciação ao processo de investigação e descoberta: interroga-se sobre a realidade, coloca problemas, experimenta, observa, levanta hipóteses,				
	Compreende a utilidade e recorre a diferentes tipos de materiais e utensílios como meios de acesso ao conhecimento (livros, jornais, vídeos, computador, outros materiais que permitem a observação e experimentação directa).				
	Regista e organiza a informação recolhida através do desenho, de gráficos e de outros registos.				
	Sabe relatar reflectir e avaliar um trabalho realizado, uma situação e/ou acontecimento.				
Educação para a Saúde	Revela atitudes de respeito pela defesa da sua saúde e da sua higiene.				
	Participa nas tarefas de manutenção e limpeza da sala e do espaço exterior.				
	Identifica os principais sinais de proibição, perigo e informação.				
	Adopta comportamentos de prevenção do risco.				
Educação Ambiental	Adopta comportamentos que revelam respeito e preocupação com a preservação da natureza e do meio ambiente.				
	Revela gosto por estar em ambientes limpos e ordenados.				
	Manifesta sensibilidade para a necessidade de reutilização dos materiais (reciclagem de papel, separação do lixo).				

Área da Expressão e Comunicação		1º Período				
		N.R	R.1	R.2	R.3	
Domínio da Expressão Plástica	Representação	Representa a figura humana reconhecendo o esquema corporal.				
		Utiliza diversos instrumentos e materiais para se expressar plasticamente.				
		Domina várias técnicas de expressão plástica.				
		Manifesta prazer lúdico na actividade plástica.				
		Inventa formas e explora a representação bidimensional e tridimensional.				
		Organiza os vários elementos no espaço gráfico.				
		Manifesta satisfação face à descoberta do elemento novo.				
		Manifesta interesse pelo pormenor .				
	Sensibilidade Estética	Manifesta gosto e sensibilidade pelas coisas da natureza e do espaço envolvente.				
		Reconhece as cores e percebe que a sua mistura gera novas cores.				
		Apercebe-se da gradação de tonalidades.				
		Mobiliza todos os sentidos na percepção do mundo envolvente.				
		Observa e aprecia mensagens visuais expressas através de diversos códigos (fotografia, slides, T.V., banda desenhada,...).				
		Joga com efeitos visuais.				
		Recria a mensagem visual de forma imaginativa.				
		Ilustra histórias.				
		Aprecia manifestações de arte.				

Área da Expressão e Comunicação			1º Período			
			N.R	R.1	R.2	R.3
Domínio da Expressão Motora	Motricidade Global	Conhece as diferentes partes do corpo.				
		Tem noção do seu esquema corporal.				
		Orienta o seu corpo no espaço (esquerda/direita; em cima/em baixo; atrás/à frente, etc.).				
		Controla e coordena os movimentos do seu corpo (iniciar/parar; relaxar; seguir vários ritmos e várias direcções,...).				
		Explora as suas possibilidades motoras: sobe, desce, corre, trepa, ...				
		Participa em jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas.				
		Realiza acções motoras básicas com objectos portáteis (bolas, arcos, cordas...).				
		Revela um progressivo aperfeiçoamento das suas capacidades motoras ao nível da resistência, da velocidade e da agilidade.				
		Compreende que o movimento e o exercício físico lhe proporcionam bem-estar.				
		Motricidade Fina	Coordena a pinça “fina” em relação aos objectos que manipula e à acção que pretende realizar: recortar, desenhar, enfiar, encaixar, modelar.			
Domínio da Expressão Dramática	Jogo Dramático ou Simbólico	Participa em situações de jogo simbólico.				
		Imita e recria experiências da vida quotidiana usando a imaginação.				
		Utiliza livremente objectos atribuindo-lhe significados múltiplos (vestir-se, viajar, ir às compras, ...).				
		Participa na criação oral de histórias.				
		Exprime através da mímica.				

Domínio da Expressão Musical		Utiliza vários recursos para se exprimir através “de um outro”, como por exemplo: os fantoches, sombras chinesas, etc.					
		Cria diferentes situações de comunicação verbal e não verbal.					
	Sensibilidade Acústica		Produz e explora espontaneamente sons e ritmos.				
			Identifica características dos sons: intensidade, altura, timbre, duração.				
			Memoriza e reproduz canções.				
			Identifica sons, ruídos e vozes de animais.				
			Participa e coopera em actividades musicais.				
	Sentido rítmico		Produz diferentes formas de ritmo.				
			Identifica e reproduz melodias.				
			Compreende o significado da letra das canções.				
			Tira partido das rimas.				
			Explora o carácter lúdico das palavras.				
	Criatividade		Exprime através da dança a forma como sente a música				
			Constrói instrumentos de percussão simples.				
		Utiliza instrumentos musicais.					
		Utiliza a dança como forma de expressão, criando formas de movimento seguindo a música.					

		Área da Expressão e Comunicação	1º Período			
			N.R	R.1	R.2	R.3
Domínio da Matemática	Vivências do Espaço e do Tempo	Explora o espaço, reconhecendo e representando diferentes formas que, progressivamente, aprenderá a diferenciar e a nomear.				
		Percepciona a posição do seu corpo e a sua deslocação no espaço.				
		Percepciona o lugar que os objectos ocupam no espaço e as relações entre eles.				
		Narra e reconta histórias a partir da construção e de um friso do tempo.				
		Apropria-se da noção do desenrolar do tempo: antes e depois, sequência diária, semanal, ...				
	Classificação e Seriação	Seria imagens e objectos.				
		Reconhece diferentes atributos e propriedades dos materiais: cor, espessura, textura, tamanho...				
		Compara objectos, explorando as suas qualidades.				
		Classifica objectos de acordo com critérios predefinidos e estabelece relações entre eles.				
		Reconhece semelhanças e diferenças distinguindo o que pertence a cada conjunto				
		Faz correspondências (põe a mesa, interpreta uma tabela de duas entradas...).				
	Noção de Padrões	Apropria-se da noção de número				
		Completa sequencias simples				
		Descobre a lógica subjacente em padrões.				
		Imagina padrões.				
	Relações topológicas	Compara, classifica e identifica objectos segundo a cor, forma e tamanho				
		Representa percursos através do desenho.				
		Orienta-se, tendo como referencia pontos que lhe são significativos na resolução de labirintos simples				
	Medir e Pesar	Compara pesos, medidas e volumes.				
	Resolução de Problemas	Procura e encontra soluções.				
		Confronta-se com situações que a levaram a reflectir o como e o porquê.				
		Debate e argumenta sobre a forma a resolver os problemas, estando atento às soluções dos outros.				
		Comunica o processo de resolução e os resultados.				

Área da Expressão e Comunicação			1.ª Fase			
			N.R	R.1	R.2	R.3
Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita	Leitura	Manifesta desejo de aprender a ler.				
		Recorre, com ajuda, a documentos (livros, enciclopédias, dicionários, revistas, jornais...) para obter e pesquisar informação.				
		Comenta, interpreta e reconstrói a informação que recebe.				
		Associa palavra à imagem.				
		Interpreta e descreve imagens de um livro ou texto.				
		Tem gosto pelo livro e pela leitura.				
		Utiliza a biblioteca como espaço lúdico e de cultura.				
	Tecnologias da Informação e Comunicação	Utiliza meios audiovisuais como forma de registo, de expressão, de comunicação e de informação.				
		Compreende a linguagem icónica e visual do software.				
		Utiliza o computador para realizar: -Trabalhos a pares, que implica a colaboração e decisão conjunta;				
		Utiliza o computador para Jogos de software lúdicos/interactivos e didácticos;				
		Utiliza o computador para experiências de escrita.				
		Revela destreza no manuseamento do teclado e do rato.				

Critérios :

N.R.	Não Revela
R.	Revela
R1	A criança revela apresentar-se numa fase emergente da aquisição de competências próprias desta etapa.
R2	A criança revela ter adquirido competências, de acordo com a etapa de desenvolvimento em que se encontra.
R3	A criança revela ter superado o desenvolvimento esperado para esta idade.



“Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim de Infância – Um contributo para a Supervisão Pedagógica”

Informação Global das Aprendizagens - Competências adquiridas			
Educação para a Cidadania	Formação Pessoal e Social		
	Conhecimento do Mundo		
Expressão e Comunicação	Expressões	Plástica	
		Motora	
		Dramática	
		Musical	
	Matemática		
	Expressão Oral e Abordagem à Escrita		
	Novas Tecnologias		
	Domínios		